ganz1912

José Gimeno Sacristán
Rafael Feito Alonso
Philipe Perrenoud
María Clemente Linuesa

Diseño, desarrollo e innovación del currículum

SEGUNDA EDICIÓN

Textos Universitarios
1
Morata

Tema: **Currículum**

ganz1912

José Gimeno Sacristán
Rafael Feito Alonso
Philippe Perrenoud
María Clemente Linuesa

Diseño, desarrollo e innovación del currículum

Segunda edición

EDICIONES MORATA, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - MADRID
morata@edmorata.es - www.edmorata.es

© José Gimeno Sacristán
Rafael Feito Alonso
Philippe Perrenoud
María Clemente Linuesa

Primera edición: 2011
Segunda edición: 2012 (Reimpresión)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

ganz1912

© EDICIONES MORATA, S. L. (2012)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
www.edmorata.es - morata@edmorata.es

Derechos reservados
ISBN: 978-7112-649-8
Depósito Legal: M-31353-2011

Compuesto por: Ángel Gallardo Servicios Gráficos, S. L.
Printed in Spain - Impreso en España
Imprime: Closas-Orcoyen, S. L. Paracuellos de Jarama (Madrid)
Fotografía de la cubierta realizada por Juan Manuel Martínez Castro en el Jardín Botánico de Madrid. Reproducida con autorización por cortesía del autor.

ganz1912

Contenido

INTRODUCCIÓN A LA SEGUNDA EDICIÓN 7

CAPÍTULO PRIMERO: **Diseñar el currículum: Prever y representar la acción.** Por María CLEMENTE LINUESA. Universidad de Salamanca 13
1.1. El ámbito político, 13.—1.2. El ámbito del centro, 16.—1.3. El ámbito del aula, 17.—1.4. Objetivos, 18.—1.5. Contenidos, 18.—1.6. Actividades, 21.—Bibliografía, 23.

CAPÍTULO II: **¿Qué significa el currículum?** Por José GIMENO SACRISTÁN. Universidad de Valencia 25
2.1. La potencialidad reguladora del currículum, 25.—2.2. El currículum: Contenedor no neutro de los contenidos, 30.—2.3. La cultura que constituyen los contenidos del currículum es una construcción peculiar, 30.—2.4. Los contenidos que caben y los que se desdeñan, 33.—2.5. Más allá de los contenidos. El currículum entre el ser y el deber ser, 34.—2.6. El currículum se reconoce en el proceso de su desarrollo, 36.—2.7. Orientaciones generales del currículum. Entre la inseguridad y el conflicto, 39.—2.8. ¿Necesitamos nuevos lenguajes?, 46.—Bibliografía, 47.

CAPÍTULO III: **La educación obligatoria: Una escolaridad igual para sujetos diferentes en una escuela común**. Por José GIMENO SACRISTÁN. Universidad de Valencia 48
3.1. La naturalidad de las diferencias, 49.—3.2. La diversidad se convierte en problema. El gusto por la norma o el nivel, 53.—3.3. Graduar la escolaridad obligatoria facilita el progreso ordenado pero regula un ritmo para los estudiantes que son desiguales, 56.—3.4. Formas de abordar la complejidad provocada por la diversidad, 62.—3.5 La escuela pública y comprensiva como respuesta a las desigualdades y a las diferencias, 64.

CAPÍTULO IV: **El sentido del currículum en la enseñanza obligatoria.** Por Rafael FEITO ALONSO. Universidad Complutense de Madrid 67
4.1. Objetivos, 69.—4.2. Contenidos, 70.—4.3. Métodos pedagógicos, 73.—4.4. Evaluación, 80.—4.5. Competencias, 84.—4.6. Conclusiones, 88.—Bibliografía, 89.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÌTULO V: **El "currículum" real y el trabajo escolar.** Por Philippe PERRENOUD ... 91
5.1. Una cultura en parte reinventada por el maestro, 92.—5.2. El "currículum" real como trabajo negociado, 94.—5.3. ¿Existe un "currículum" verdaderamente oculto?, 97.—5.4.La formación de un hábito y del sentido común, 99.—5.5. Aprender el oficio de alumno, 104.—5.6. El trabajo escolar como conjunto de rutinas, 107.—5.7. Un trabajo distinto a los demás, 110.

CAPÍTULO VI: **Grandeza y miseria del libro de texto.** Por José GIMENO SACRISTÁN. Universidad de Valencia 113
6.1. Un objeto peculiar, 114.—6.2. La experiencia posible con el libro de texto, 114.

© Ediciones Morata, S. L.

ganz1912

Introducción a la segunda edición

Este libro está compuesto por una recopilación de textos seleccionados para el conocimiento y estudio de los estudiantes matriculados en la asignatura "Diseño, desarrollo e innovación del currículum" que se imparte en el 2º curso del Grado de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), de ahí que su título corresponda con el de dicha asignatura.

Estos estudiantes que escogen especializarse en Pedagogía han cursado en primero unas materias que son comunes a los Grados de Educación Social y de Pedagogía, y por tanto se les presenta por primera vez el estudio de contenidos específicamente pedagógico-curriculares. Así pues, los textos que componen este libro, todos ellos publicados con anterioridad en otros de Ediciones Morata existentes en el mercado, han sido escogidos pensando en ellos. Seleccionar es una tarea que implica inevitablemente dejar fuera otros textos que quizás podríamos haber incorporado en esta segunda edición tras la experiencia de la enseñanza cotidiana. Una experiencia que nos permite comprobar qué contenidos resultan más comprensibles para los estudiantes, más atractivos y sugerentes, cuáles "funcionan" mejor, qué aspectos deberían completarse, etc. Pero el hecho de que el Grado de Pedagogía pertenezca al modelo de Espacio Europeo de Educación Superior obliga a que se mantengan vigentes durante varios cursos académicos los libros de estudio que son obligatorios, de ahí que esta segunda edición incluya los mismos textos que la primera y que seguimos considerando de gran valor.

Una referencia general que hemos utilizado para seleccionar los textos es que estuvieran enmarcados en la educación obligatoria. Cuando hablamos del sistema educativo en general, resulta muy importante delimitar a qué niveles del sistema estamos haciendo referencia porque las características de cada uno de ellos, sus problemáticas, tienen especificidades muy propias. La educación obligatoria se diferencia sustancialmente del nivel de los estudios universitarios, por ejemplo, que ya son especializados y no alcanzan a toda la población.

El período de la educación obligatoria es universal en España, lo que significa que todos los niños y jóvenes tienen derecho a recibir una educación básica,

© Ediciones Morata, S. L.

también común durante bastantes años, sea cual sea su origen social, el nivel económico de sus familias o sus capacidades cognitivas. Ello implica que, frente a la función "selectiva" del sistema educativo, se debe priorizar el ideal de inclusión que enlaza, impulsándolos, con los ideales de justicia social, de igualdad de oportunidades y de formación de una ciudadanía informada, culta y crítica.

Como resulta obvio ya desde el título, el *currículum* es la estrella de este libro. No es un concepto fácil de entender para los estudiantes de los primeros cursos de Pedagogía porque los especialistas en educación hablamos de currículum para referirnos a asuntos que el alumnado, intuitivamente, no ve conectados. Los profesionales nos referimos al currículum en relación con la selección de contenidos incluidos en leyes y normativas oficiales, pero también utilizamos currículum en lo concerniente a los contenidos que figuran en los libros de texto, y decimos asimismo que el currículum es lo que se desarrolla día a día dentro de las aulas, sufriendo modificaciones que alteran los objetivos y propósitos iniciales con los que se pensó. Entonces, algunos estudiantes se preguntan: ¿estamos hablando del mismo concepto?, ¿pero, "cuándo es primero" el currículum, dónde "empieza"?, ¿qué va antes, la política, los contenidos, las aulas, los profesores?, ¿cómo puede incluir la misma palabra los planes oficiales, los conocimientos que determinan las políticas educativas de un Estado, y también los resultados de aprendizaje que se evalúan? Si existen políticas curriculares oficiales y, al mismo tiempo, un currículum planificado en los centros educativos y, también, un currículum que se lleva a cabo dentro de las aulas, ¿dónde está el origen del currículum? ¿Se trata de algo igual aunque parezca desarrollarse en distintos espacios educativos al mismo tiempo? Este no es un libro de misterio precisamente, pero sí que intenta dar respuesta a interrogantes como éstos, lo que busca, sobre todo, es contribuir a aclarar su significado.

El primer capítulo del libro: "*Diseñar el currículum: prever y representar la acción*", de la profesora María Clemente Linuesa, es un texto seleccionado a partir del más amplio que ella escribió para el libro de autoría colectiva: "*Saberes e incertidumbres sobre el currículum*", publicado por Ediciones Morata en el año 2010. No hemos incluido las vertientes teóricas que allí aborda María Clemente como, por ejemplo, los modelos de racionalidad en la planificación curricular, ya que los consideramos más adecuados para estudiantes de los últimos cursos. Pero juzgamos muy útil la distinción y análisis que realiza entre el currículum del ámbito político, el del centro escolar y el del aula, con el fin de entender cómo el currículum se diseña y se desarrolla de modo diferenciado en cada uno de esos niveles. En todos ellos existen objetivos, planificaciones y toma de decisiones, aunque son desarrollados por distintos agentes (políticos, centros y profesores, por ejemplo) con capacidades de decisión y de poder muy diferentes.

El título del segundo capítulo *"¿Qué significa el currículum?"* del profesor José Gimeno Sacristán, no puede mostrar con más claridad su objetivo de explicar los significados —así, en plural— del currículum, una cuestión no tan obvia que el propio autor está lejos de considerar tarea sencilla, como afirma desde las primeras líneas. Y eso aunque lleve bastantes años dedicados a estudiar el campo del currículum, explicitando sus análisis en distintas obras pioneras consideradas ya clásicas. Con este capítulo, publicado también anteriormente en el libro mencionado: *"Saberes e incertidumbres sobre el currículum",* se propuso dejar planteado el estado de la cuestión.

© Ediciones Morata, S. L.

¿Se trata de un concepto teórico que plasma ideales de enseñanza, modelos y contenidos educativos valiosos? Sí. ¿Es un concepto que permite entender cómo se transforma lo idealmente planificado en la práctica cotidiana de las aulas? Sí. El currículum viaja en ambos sentidos (teoría y práctica) transformando su significado por los caminos que median entre una y otra. Leyendo el capítulo aprenderemos cómo y por qué el currículum transita, se tensa, entre lo que debe hacerse y lo que de verdad se hace. Porque en relación con el currículum ocurre lo mismo que con otros conceptos que tienen fortísimos componentes ideales (la justicia o la igualdad, por ejemplo) pero deben llevarse a cabo en la realidad de la vida cotidiana, habitada por personas de carne y hueso desiguales entre sí. Aquello que se considera —y declara— deseable conseguir, puede no coincidir con lo que después sucede. Hay trecho, en definitiva, del dicho al hecho.

José GIMENO SACRISTÁN es también el autor del tercer capítulo: "*La educación obligatoria: una escolaridad igual para sujetos diferentes en una escuela común".* Decíamos antes que el presente libro ha sido pensado en el contexto marcado por la educación obligatoria. Era necesario, por tanto, incluir un texto que especificase las características y la problemática de este nivel del sistema escolar, esencial porque a todos concierne. Y no sólo escolarmente: también afecta a la vida cotidiana de las familias, a los horarios profesionales y al tiempo libre de padres y madres, a los períodos familiares de vacaciones. Que todos los niños y las niñas vayan al colegio nos resulta un derecho tan natural, forma parte tanto del paisaje cotidiano de nuestras vidas, que nos olvidamos de lo singular que es. Olvidamos que no siempre ha existido, que ocurre desde hace bien pocas décadas en los llamados países avanzados. Si nos paseamos por ciudades de países donde la educación no está universalizada nos extrañará ver a chicos y chicas en las calles, fuera del colegio, en lo que para nosotros es horario escolar. En España, los niños y niñas que antes no estaban escolarizados, ahora sí que lo están. ¿Qué ocurre entonces dentro de las aulas que, en el ideal magnífico de que la educación obligatoria es para todos, alberga de hecho a personas tan distintas? ¿Cómo se concilia el derecho de todos a una educación igual con la realidad de la diversidad, con la heterogeneidad de estudiantes que son realmente desiguales? Pues de formas contradictorias. La escuela debe respetar las singularidades individuales, pero trabaja con todos en los mismos horarios y espacios, al mismo tiempo, en las mismas aulas. José GIMENO explica las tensiones que ocasiona el ideal y la realidad en una educación universalizada, regulada, prolongada durante más años de la vida; las tensiones entre diversidad y normas.

El capítulo cuarto *"El sentido del currículum en la educación obligatoria"*, de Rafael FEITO ALONSO pertenece también al libro colectivo, coordinado por el profesor GIMENO SACRISTÁN: "*Saberes e incertidumbres sobre el currículum*". Este es un capítulo que continúa mostrando las características del nivel de la escolarización obligatoria. Explicita enseguida desde qué objetivo aborda el análisis: "tratar de sugerir ideas sobre cómo debiera ser el currículum de los niveles obligatorios del sistema educativo en una sociedad en la que las fuentes de creación y distribución del conocimiento se han diversificado enormemente".

Como ya planteó José GIMENO en el capítulo anterior, Rafael FEITO deja claro que en el sistema educativo no coincide lo que se desea hacer, lo que se planifica, con lo que después se logra, siendo estas las ideas centrales que atraviesan el libro. Expuestas con las formas de expresión propias de cada autor, pero per-

© Ediciones Morata, S. L.

sistentes, transversales a los distintos textos, una y otra vez. Rafael FEITO reivindica que la educación obligatoria debe responder a lo que es: un nivel obligatorio para todos, hasta para los que después no seguirán estudios que conduzcan a la universidad. En demasiadas ocasiones se responde a los estudiantes que no comprenden la utilidad o el sentido de algunos conocimientos, que ya lo comprenderán 'más tarde'. El sistema educativo actual mantiene muchos rasgos del pasado, cuando fue pensado para una minoría: la que podía permitirse estudiar. El hecho de que llegue a todos obliga a considerar cuidadosamente qué conocimientos van a seleccionarse como contenidos escolares de entre todos los que la humanidad ha ido elaborando, cómo se transmiten, con qué medios y materiales. Esta selección es siempre problemática, no sólo porque los modelos de educación entrañan conflictos en sí mismos dada su disparidad, no sólo porque existen concepciones no coincidentes sobre lo que la educación debe ser, sino también porque obliga a incluir unos contenidos y no otros, y a hacerlo pensando cómo y por qué, lo que conlleva inevitablemente omitir. Rafael FEITO analiza lo que hoy existe, aunque nunca pierde de vista lo que debería haber.

Philippe PERRENOUD, por su parte, fue el primero que utilizó el término: "currículum oculto", que tanto juego ha dado después y que intriga y 'engancha' a los estudiantes. Y al currículum oculto precisamente dedica una parte importante el capítulo quinto del libro, titulado: *"El 'currículum' real y el trabajo escolar"*. El currículum real, no el currículum explicitado en leyes, normas y documentos. Aquel que se lleva a cabo de verdad en la práctica escolar cotidiana por profesores que se enfrentan día a día a la realidad. Un día a día en las aulas donde ocurren hechos no previstos en los programas, sucesos inesperados, conjuntos de trivialidades que lo son en apariencia pero que en realidad están cargadas de sentidos implícitos… y que debe aprenderse a afrontar, muchas veces sobre la marcha.

A PERRENOUD le interesa analizar, detenerse, entender los hechos cotidianos de la escolaridad, interpretar el conjunto de rutinas, de hábitos y de normas que forman el entramado de la vida escolar; descubrir qué concepciones implícitas existen sobre lo que es importante, deseable y valioso; sacar a la luz lo que, sin estar dicho en ninguna parte, sin embargo ocurre y es mejor conocer si se quiere navegar con éxito en un entorno escolar donde no tiene por qué coincidir necesariamente lo que valora el profesorado con lo que aprecian y respetan chicos y chicas.

Utilizando las palabras del mismo PERRENOUD, hay tres características básicas de la vida escolar: que aprender a vivir en las aulas significa aprender a vivir rodeado siempre de personas (no hay privacidad), que los centros educativos son lugares donde está llevándose a cabo continuamente algún tipo de juicio o de evaluación realizada por otros ("después de todo, la escuela es un asunto serio"), y que —aunque pueda resultar crudo decirlo— la división entre los que detentan formas de poder y los que no lo tienen está claramente establecida.

Por último, José GIMENO SACRISTÁN cierra la selección de textos de este libro con el capítulo: "*Grandeza y miseria del libro de texto".* En principio fue una conferencia que GIMENO impartió en Santiago de Compostela en 2009 y que después ha sido incluida en distintos libros, como pueden consultar aquí mismo las personas que estén interesadas. Habiendo como hay tantas fuentes de lectura en nuestros días, tanta información valiosa, existiendo Internet, ¿cómo es que el libro de texto continúa teniendo hoy el monopolio de la transmisión de información

© Ediciones Morata, S. L.

y conocimiento en los centros escolares? ¿Cómo resulta ser, casi siempre, la *única* fuente de información disponible en las aulas? Desde esta perplejidad (relativa porque conoce muy bien el funcionamiento del sistema educativo real), GIMENO SACRISTÁN analiza las peculiaridades de los libros de texto, sus posibilidades y sus limitaciones.

Su conferencia comienza con la cita de un conocido novelista y articulista contemporáneo. Quizá a GIMENO (y a Juan José MILLÁS) les gustará saber que varios estudiantes rastrearon en Internet por iniciativa propia el artículo periodístico del que procede la cita, escrito por MILLÁS, artículo donde hay muchas referencias irónicas y dolidas al sentido de la cultura y los hipermercados (centros donde también se venden libros de texto). Lo encontraron, lo leyeron, se divirtieron comentándolo con sus compañeros en los foros virtuales de la asignatura, y lo incorporaron a su propio pensamiento.

Ya para terminar:

Estoy muy reconocida a aquellos estudiantes todavía abiertos al asombro (después de tantos años en el sistema educativo), dispuestos a revisar su propia escolaridad y la de los demás con otras lupas en los ojos, inseguros al ver cuestionado lo que daban por sentado sin habérselo problematizado, y lanzados a la tarea de comprender algo tan complicado como el funcionamiento del sistema escolar, más allá de aprobar una asignatura.

Muchas gracias a todos los autores y autoras que han permitido generosamente que sus textos sean transportados hasta aquí, un contexto diferente, desde los libros donde estaban publicados.

Y muchas gracias a Ediciones Morata que puso a nuestra disposición con toda generosidad textos de su cuidado y prestigioso fondo bibliográfico en Educación. Hablar con personas que conocen tan bien, que aman su oficio —desarrollado por varias generaciones de una misma familia— sin perder jamás la calidez, me resulta siempre alentador y admirable.

Ana SACRISTÁN LUCAS.
Facultad de Educación. Departamento de Didáctica,
Organización Escolar y didácticas Especiales.
UNED.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO PRIMERO

Diseñar el currículum: Prever y representar la acción*

Por María CLEMENTE LINUESA
Universidad de Salamanca

1.1. El ámbito político

La primera cuestión que podemos plantearnos es la de la propia existencia o si se quiere, legitimidad de este nivel de decisión. Aunque debemos tener en cuenta que en la mayoría de los países existe de forma directa o indirecta un currículum mínimo de obligado cumplimiento, al menos en las etapas obligatorias, este asunto merece alguna reflexión. En términos generales las decisiones que se toman en este ámbito tienen que ver con la cultura que se transmite o lo que es lo mismo, con la selección de los contenidos que serán obligatorios. Es el llamado currículum básico (*core currículum*), también denominado *currículum común o nuclear,* definido por GOODLAD y SU (1992) como:

> "Una especificación de aquellos campos estimados esenciales para todos los estudiantes".
>
> (Pág. 338.)

La decisión de que exista un currículum básico tiene diferentes connotaciones. Por un lado, es preciso plantearse qué cultura o culturas deben ser seleccionadas y trasmitidas por la escuela, asunto que conlleva decisiones de tipo moral, ideológico y social. Por otro lado, una cuestión no menos importante se refiere a cuál es la naturaleza del conocimiento que debe ser transmitido, qué tipos o formas de conocimiento son valiosas para la educación.

La primera de estas cuestiones viene produciendo un debate bastante recurrente, agudizado en los tiempos postmodernos por una escuela cada vez más multicultural. Tal debate comienza con la inevitable pregunta: ¿Debe existir un currículum básico, común y obligatorio? Algunas razones a favor de su existencia han sido resaltadas por HARGREAVES, EARL y RYAN (1998): potencia la igualdad de oportunidades, la calidad educativa, la cultura común y los derechos educativos. Otros autores como KIRK (1989), en su ya clásica obra: *El currículum básic*o, defendía la existencia del mismo y daba respuesta a ciertas objeciones realizadas por

* GIMENO SACRISTÁN, J. (2010): *Saberes e incertidumbres sobre el currículum.* Cap. XIII, páginas 282-293. Madrid. Morata.

© Ediciones Morata, S. L.

sus detractores esgrimiendo que sus posibles limitaciones serían resueltas con respuestas de los profesores en el quehacer profesional. En todo caso, para el autor el currículum común constituye una garantía para la igualdad, es la base de una educación integral, refuerza la comprensividad, es un referente de lo que un sistema debe exigir como mínimos de calidad educativa. Si es un currículum de mínimos, deja ciertas cuotas o márgenes de decisión a los centros y profesores.

Las objeciones al currículum básico se han realizado con mayor contundencia desde la denominada pedagogía crítica, uno de cuyos más relevantes representantes es APPLE (1996). El autor ha cuestionado muchos de los aspectos que le caracterizan o que se esgrimen como sus fortalezas: la supuesta cultura común que implica ese currículum, (para él una imposición neoconservadora); igualmente se cuestiona la supuesta virtualidad de crear cohesión social y objetividad, asuntos difíciles de conseguir dada las diferencias culturales, económicas y sociales de las que parten los alumnos.

En todo caso, la tendencia a prescribir un currículum oficial es mayoritariamente asumida por casi todos los países del mundo, con gran coincidencia en los *currícula* oficiales de Estados de distinta órbita, situación e incluso cultura, como quedó bien probado en el trabajo de BENAVOT y otros (1991).

Si las ventajas superan a los inconvenientes y si debe existir un currículum básico, podemos preguntarnos: ¿qué rasgos y elementos lo caracterizarán? A este respecto BELTRÁN (2006) sostiene que los criterios para configurarlo han sido variados, por ejemplo el valor de los contenidos, o sea, su valor intrínseco, su relevancia y utilidad social, el desarrollo de la mente y la herencia cultural. Pero estas cuestiones tampoco son ajenas a visiones contrapuestas. Decidir qué contenidos son relevantes o establecer el valor intrínseco de los contenidos son asuntos con una gran carga ideológica. Solo como un mero apunte constatamos dos grandes formas de pensar sobre el conocimiento. Una de ellas la denominaremos realista, para la que el valor del conocimiento reside en su capacidad de reflejar una realidad externa con cierto grado de fiabilidad. Desde esa perspectiva la relevancia del conocimiento educativo radicará en que nos permite acceder a una realidad objetiva. Tal conocimiento proviene sobre todo de las disciplinas científicas y se trata de un conocimiento académico.

La otra posición es relativista, se suele denominar sociocrítica o socioconstructivista. Esta visión considera que, tanto el conocimiento en general como el conocimiento escolar, son una construcción social que refleja determinados valores sociales dominantes. Según este enfoque no puede decirse que el conocimiento sea objetivo pues su valor dependerá de su utilidad para el grupo. Por ello, cada cultura configura el conocimiento más coherente con sus valores y más provechoso socialmente.

Dada la relevancia del tema se podrían citar un gran número de trabajos, tanto en el ámbito internacional como en el nacional, que durante décadas se vienen ocupando de analizar y proponer cuáles serían los contenidos básicos para un currículum común y básico; por ejemplo SKILBECK (1982).

STENHOUSE (1984) plantea distintos ámbitos de los que extraer el currículum escolar: el primero, de las *disciplinas académicas*, como saberes procedentes de comunidades de estudio. El segundo, del campo de las *artes* provenientes de grupos menos estructurados o de sujetos particulares. El tercero, las *destrezas básí-*

© Ediciones Morata, S. L.

cas. En cuarto lugar, las *lenguas*. Por último, según las *convenciones y valores* que impregnan toda la enseñanza escolar.

En nuestro contexto, PÉREZ GÓMEZ (1998) propone que los contenidos del currículum deben tener cuatro tipos de virtualidades: explicativa y aplicada, artística-creativa, politico-moral y psicopedagógica. TORRES (1994 y 2008), además de reivindicar el valor del conocimiento y por tanto de los contenidos en la educación hace propuestas tanto para la selección como para la organización de los contenidos del currículum.

GIMENO (2005) bajo el significativo título *La educación que aún es posible* nos brinda un extenso y profundo análisis sobre la cultura necesaria para una sociedad globalizada y al tiempo llamada sociedad de la información, advirtiendo que los fines de la educación escolarizada son más amplios que la simple transmisión de contenidos y ofrece principios que harían los contenidos más educativos.

BOURDIEU y GROS (1990) nos ofrecen un marco, fruto de un amplio debate nacional en Francia, que permite establecer bases no solo sobre cómo serán los contenidos, sino también sobre cómo debemos utilizarlos:

- La educación debe primar los modos de pensamiento dotados de validez y aplicabilidad general, por encima de otras formas que puedan ser más sencillas en su adquisición. Propone el pensamiento deductivo, experimental, histórico, el estilo crítico y reflexivo, los métodos cualitativos. Asimismo, estima la necesidad de conceder un lugar importante a ciertas técnicas como el uso de diccionarios, utilización de ficheros, manejo de bases de datos, informática, interpretación de gráficos, de tablas, formas de comunicación oral y escrita.
- Los programas deben ser un marco de actuación, no instrumentos coercitivos. Deben ser interpretados por los expertos, profesores y practicados de forma flexible. Distinguir lo obligatorio de lo opcional.
- La aspiración a la coherencia debe favorecer la interdisciplinariedad, que evitará repeticiones y desconexiones del conocimiento
- Revisión periódica de los programas, con objeto de introducir conocimientos que exige tanto el avance científico como las necesidades sociales.

Enlazando con estas consideraciones otro asunto, no menos relevante, es el referido al papel que juegan las administraciones en la toma de decisiones netamente pedagógicas. Sin perjuicio de la legitimidad que ostentan para elegir la cultura más conveniente pensamos, sin embargo, que no sería tan legítimo entrar en aspectos profesionales de competencia exclusiva del profesorado. Por ejemplo, prescripciones sobre cuestiones metodológicas, sobre formas de evaluación, opciones sobre tipos de agrupamiento, etc., son, sin duda, decisiones propias de la función docente. Los límites del ámbito administrativo están en señalar los objetivos y contenidos mínimos exigibles a cada etapa escolar, dictar pautas sobre distribución, establecer los máximos y mínimos de la optatividad, potenciar políticas de creación de materiales, dar normas que regulen el sistema de manera que permita una transición de los estudiantes por el mismo.

En la Tabla 1.1. proponemos los elementos curriculares que deberían decidir las administraciones.

© Ediciones Morata, S. L.

Tabla 1.1. *Modelo procesual*

Ámbito de las administraciones
• Ámbito de las administraciones. • Seleccionar objetivos generales del sistema. • Seleccionar la cultura escolar. Establecer áreas de contenidos. • Establecer pautas de optatividad. • Política de materiales.

1.2. El ámbito del centro

El centro como unidad de análisis ha tomado en los últimos años un gran protagonismo para conseguir una educación de calidad, (BELTRÁN y SAN MARTIN, 2000; SANTOS GUERRA, 2000; BOLIVAR, 2000), con el objetivo de dar coherencia y continuidad a la trayectoria de cada alumno, ejercer la autonomía (un concepto, sin duda controvertido)[1] pero que permite generar cambios e innovaciones propias, articular el trabajo docente mediante estrategias colaborativas entre el profesorado (HARGREAVES, 1996) y participativas entre los miembros de la comunidad extraescolar, etc. Por ello, se pueden dar importantes razones para que el centro como organización realice proyectos que le doten de estrategias y culturas comunes. En nuestro país, este ámbito de diseño curricular es relativamente reciente, ESCUDERO y GONZÁLEZ (1994).

Fue con la reforma de los noventa cuando a través de las prescripciones ministeriales se instó a los centros educativos a la realización de proyectos propios. Aunque en principio, probablemente por la falta de preparación del profesorado y la ausencia de una cultura colaborativa, no se produjo una gran implicación de los docentes, (CLEMENTE, 1999 y 2003), aun cuando la realización de estos proyectos parece de gran interés para ofrecer una mayor calidad en la trayectoria de los alumnos, por distintos motivos:

El centro es el *contexto organizador de la enseñanza*. E*s una importante* fuente de *experiencias educativas.* En él se deben coordinar los *estilos pedagógicos* de los docentes de manera que de los mismos surjan *planes congruentes* para los alumnos. Es el marco idóneo donde se *plantean y desarrollan propuestas de innovación y mejora.* Y también el *desarrollo profesional de los docentes* de manera coordinada y productiva.

¿Cómo deben ser estos proyectos? ¿Cuáles son sus elementos constitutivos, las decisiones que deben tomarse?

Normalmente consideramos que los proyectos de centro pueden concebirse complementariamente de dos maneras: por un lado, proyectos que determinen cuestiones más o menos estables para el centro. Por otro, proyectos de mejora e innovación que serán siempre particulares de cada centro y por tanto no prefigurados de antemano. Por ello nos referiremos solo a los primeros.

[1] Sobre esta cuestión, se pueden ver distintas aportaciones en el monográfico: Autonomía de los centros educativos (2004), *Revista de Educación,* número 333.

© Ediciones Morata, S. L.

Las cuestiones curriculares que afectan al centro en su totalidad tienen que ver con decisiones que le hacen comportarse como un organismo y por ello se trata de decisiones que afectan globalmente a quienes lo integran. Tales cuestiones las resumimos en la Tabla 1.2.

Tabla 1.2.

Ámbito del centro
• Líneas metodológicas. • Actividades generales. • Seleccionar y coordinar contenidos. • Decidir la oferta de optatividad. • Establecer criterios de evaluación. • Decidir cómo llevar a cabo el agrupamiento de alumnos. • Establecer el uso de espacios y tiempos. • Evaluación del centro.

Todas estas decisiones curriculares deben apoyarse en tres pilares fundamentales: el desarrollo profesional del profesorado del centro, la coordinación con otros centros, tanto próximos como distantes que puedan enriquecer con intercambios de experiencias y materiales la vida del centro y la formación de los docentes. Por último, las relaciones con la comunidad, la apertura al entorno, en palabras de FERNÁNDEZ ENGUITA (2001).

1.3. El ámbito del aula

Diseñar el currículum para el aula supone adoptar las decisiones más singulares y concretas dentro de los espacios curriculares. El aula es el lugar donde se produce aprendizaje, es el currículum en la acción, por ello no podemos dejar de considerar que es en este ámbito donde la cultura seleccionada en el currículum base, donde el método elegido en el centro, como unidad organizativa, se hace real. Siendo así, las decisiones más relevantes en este ámbito tienen que ver, por un lado, con la selección de los contenidos concretos (solo en alguna medida), y la organización de éstos para que puedan convertirse realmente en cultura escolar y, por otro lado, elegir los procedimientos, actividades y tareas que permitan que el aprendizaje sea efectivo y valioso. Planificar en este ámbito tiene una dimensión muy centrada en la práctica, de manera que debemos optar por modelos de diseño que nos permitan un análisis constante de lo que en ella ocurre. El modelo de proceso como lo considera STENHOUSE (1984) se basa en la idea de que son las experiencias de aprendizaje y el conocimiento relevante lo que hace valioso el currículum. Por ello, siguiendo al autor, pensamos que el diseño en este ámbito, en que es protagonista el profesor conocedor de su aula, de sus alumnos, de sus posibilidades y limitaciones y también contando con su experiencia, debe centrarse sobre todo en la organización de los contenidos, en la selección y organización de las actividades, en la elección de los medios y recursos necesarios y

© Ediciones Morata, S. L.

en la constante evaluación, tanto de los sujetos como de las propias prácticas curriculares. En la Tabla 1.3. resumimos los elementos propios de este ámbito.

Tabla 1.3.

Ámbito del aula
• Reflexión sobre los objetivos y fines. • Selección, organización y secuenciación de los contenidos. • Selección de tareas o actividades. • Seleccionar materiales y recursos. • Adecuación y organización de espacios y tiempos. • Evaluar. Elección de técnicas, qué se evalúa, en qué momento, etc.

Dado que algunos de estos aspectos son tratados de manera monográfica en otros capítulos del libro, en éste nos ocuparemos de analizar los tres primeros.

1.4. Objetivos

Seleccionar objetivos para el currículum en este ámbito supone delimitar los fines establecidos en otros; tal afirmación no debe entenderse en el sentido de operativizarlos en la línea antes descrita y criticada, sencillamente se trata de contextualizarlos para los alumnos e intentar que respondan a las diferentes dimensiones que tiene la educación. Así pues, pensar en los objetivos es definir metas, pero también analizar los procesos de la propia enseñanza para valorar lo que logramos. Conseguir objetivos es mucho más que enunciarlos con antelación.

Además, no podemos olvidar el valor intrínseco de los contenidos, si son relevantes, adecuados para los alumnos y están bien organizados. Lo mismo que las tareas o actividades que llevamos a cabo no son solo acciones para conseguir aprendizajes aislados, las actividades propician muchas veces fines múltiples, por ejemplo una actividad en grupo, más allá del contenido concreto que permita aprender a los alumnos, es una estructura de socialización, que les ayudará a conseguir objetivos de colaboración, de comprensión y respeto hacia el punto de vista de los demás, uso del lenguaje, etc. Por todo ello, las intenciones de un diseño curricular no se reducen solo ni a expresarlas antes de actuar, ni a describir conductas de los sujetos para comprobar su rendimiento.

1.5. Contenidos

Por lo que respecta a los contenidos y una vez seleccionados ya por otras instancias, quizás en los proyectos de aula deberíamos aplicar criterios más acordes con los sujetos reales de manera que, siguiendo el pensamiento de DEWEY, sean próximos a la experiencia de los sujetos y al contexto social donde ésta se ubica DEWEY (1995). Para seleccionar y organizar contenidos podemos hacernos preguntas y basarnos en criterios de orden diverso: epistemológico, socioideológico,

© Ediciones Morata, S. L.

psicológico y pedagógico. Algunos de los cuales, sobre todo los dos primeros, pueden ser también tenidos en cuenta al seleccionar los contenidos en otros ámbitos.

El *criterio epistemológico* se refiere al carácter de cada ciencia, a los distintos tipos de conocimiento, al carácter científico o no de las disciplinas escolares. Aplicar este criterio significa cuestionarnos cómo debe presentarse una materia, si debemos tratar sus aspectos metodológicos o presentarla como un resumen secuencial de lo que los científicos han avanzado hasta ese momento. Todas esas particularidades conllevan, además, diferencias esenciales para conocer cada materia de estudio y, lo que es más importante, cada tipo de disciplina requiere, como muestra STODOLSKY (1991), planteamientos didácticos en cierto modo diferenciales. Por otro lado, la ciencia avanza por la superación de paradigmas que van quedando obsoletos cuando surgen otros con mayor rigor y poder explicativo; sin embargo, hemos de reconocer que esto no debe tener probablemente una proyección para la escuela de forma automática, puesto que algunos paradigmas son excesivamente complejos para determinados niveles educativos y otros están en fase de construcción. En este sentido, hemos de preguntarnos qué es lo más adecuado para los distintos momentos de la escolarización. Un ejemplo que podría ilustrar esta cuestión es el caso de la enseñanza de la lengua; una vez pasado el período en que el niño ya ha desarrollado su lenguaje y la lengua es objeto de estudio, cabe plantearse qué paradigma es el más adecuado para su enseñanza. Durante algunos años, se entendió que el último paradigma era el más adecuado, por lo que se fueron adoptando los enfoques que la lingüística iba desarrollando. La escuela pasó, en un breve plazo, de dar a la materia un enfoque tradicional a explicarla desde el punto de vista del estructuralismo y de ahí a la gramática generativa, con toda su complejidad. Tales cambios dieron lugar a que la lengua se convirtiera en una disciplina de una gran dificultad y con notables índices de fracaso.

Otra pregunta relevante es el papel que el conocimiento vulgar puede jugar en la construcción del conocimiento científico y cómo debe plantearse ese asunto, sobre todo en los niveles más elementales.

El *criterio socioideológico*, nos lleva a tomar en consideración que la escuela es un elemento clave en la socialización del niño, por lo cual se canaliza a través de ella lo que llamamos cultura social. Precisamente los contenidos, quizá como ningún otro componente curricular, proporcionan un importante cauce para trasmitir las distintas visiones y culturas sobre la realidad. Por ello, es importante hacernos preguntas como las siguientes: ¿la visión de cada disciplina debe ser monolítica o requiere la plasmación de puntos de vista particulares e incluso diferentes que reflejen distintos valores e ideologías?, ¿deben seleccionarse contenidos considerados "poco académicos"?, ¿se asumen o no contenidos que resalten valores claramente ideológicos? El dar un sentido práctico o teórico a las disciplinas, el trabajarlas como verdades absolutas, o como verdades históricamente construidas, el valorar más unos contenidos que otros, todo ello son opciones que suponen "decidir" sobre los contenidos educativos.

Es preciso plantearse qué se busca al seleccionar determinados contenidos, si su utilidad social, cultural, o ambas. Estos aspectos se complementan con la

© Ediciones Morata, S. L.

importancia que debe tener el contexto sociocultural del centro a la hora de seleccionar los contenidos. Los niveles de muchos niños son a veces un freno para trabajar determinados contenidos, pero también debe ser un reto adecuarlos para que puedan ser asimilados sin que vayan acumulando deficiencias y lagunas básicas. Por ello, este criterio debe ayudar a evaluar las carencias socioculturales de los alumnos y adecuar la selección de los contenidos por parte del profesor.

El *criterio psicológico* tiene un carácter distinto a los anteriores, además, es esencial para organizar y secuenciar los contenidos y no solo para seleccionarlos.

Parece relevante analizar en qué grado se tiene en cuenta el nivel de desarrollo del alumno y plantearse cómo hacer del aprendizaje algo significativo. Si es interesante asumir un punto de vista constructivista, habría que decidir qué valor se concede a la acción, a la experiencia, a la reflexión, al autoaprendizaje etc., como principios para la adquisición de contenidos.

El *criterio pedagógico* se refiere, por un lado, a los condicionantes estructurales del centro y, por otro, a la propia concepción curricular de los profesores. También deben considerarse aspectos como la preparación del profesor, la experiencia profesional, los hábitos de trabajo en grupo y la forma en que se reflejan las rutinas de trabajo, etc.

Finalmente es preciso subrayar que estos criterios deben interpretarse como un marco para la discusión y no como una lista para aplicar, porque la selección de contenidos para la enseñanza no puede ser entendida como una cuestión técnica, sino como una opción cultural.

Las formas básicas de organizar el contenido escolar suelen agruparse en tres modalidades: disciplinas, áreas y *currícula* integrados. Las disciplinas, como forma de organización de los contenidos escolares, tienen su base en la división del conocimiento que se realiza en las universidades y centros de investigación. No obstante, en el ámbito escolar adquieren formas peculiares y no son, como sostiene CHERVEL (1991), simples adaptaciones del conocimiento científico. Distintos autores han validado esa fórmula como la más adecuada y científica, aun cuando hoy no se sostiene ni en el nivel de la investigación una idea tan segmentada del conocimiento, (GIBBSONS y otros, 1997; FOUREZ, 2008).

Las disciplinas o asignaturas configuran un modo de conocimiento académico basado en la especificidad y en la profundización del conocimiento. Su valor educativo proviene de su procedencia científica, pero como bien ha probado CUESTA (1997), las disciplinas son algo más, integran discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se transforman por los usos de las instituciones escolares. Las disciplinas presentan el conocimiento como verdades absolutas, de forma segmentada como si la realidad así lo fuera, por lo que los alumnos frecuentemente perciben el conocimiento a través de ellas como algo ajeno, muy poco relacionado con la vida, con los problemas sociales y aun vitales y de poca aplicación en la realidad, configuran frecuentemente prácticas reproductoras. A pesar de la larga tradición e implantación de las disciplinas, su cuestionamiento ha llevado a proponer distintas alternativas, la más próxima la constituyen las áreas, una especie de reagrupación de disciplinas en función de la proximidad de contenidos o de metodologías comunes. Por lo que respecta a la práctica escolar se traduce frecuentemente en que en un mismo libro aparezca un área y no una

© Ediciones Morata, S. L.

asignatura, pero se secuencie en la suma de las asignaturas que se componen o el profesor las gestiona de este modo.

Las fórmulas más alternativas de organizar el conocimiento escolar son los currícula integrados, TORRES (1994b), sobre todo la globalización y la interdisciplinariedad. Ambas tienen en común su visión integradora del conocimiento, aunque surgen desde motivaciones y argumentos diferentes:

a. La globalización fue en principio propuesta por DECROLY (1950) y DECROLY y MONCHAMP (1986) quienes pretendían adecuar el conocimiento al modo de pensar de los niños más pequeños, pensamiento que consideraban sincrético y global. De ahí surgieron los centros de interés como unidades globales, cuya base temática la constituirían los intereses y necesidades infantiles. Evidentemente las propuestas concretas de DECROLY, quien prefijaba los centros de interés y el método a seguir, han sido superadas y cambiadas por sus muchos seguidores, numerosos maestros progresistas que hicieron suyos desde los años veinte los principios de la globalización. De hecho, la idea seminal sigue tan vigente como en su origen, aderezada por un conocimiento sobre la psicología infantil que ha venido a corroborar el pensamiento del autor belga[2].

b. La interdisciplinaridad consiste en la relación de conocimientos de distintas materias para construir un conocimiento nuevo. No es un asunto que concierna exclusivamente a la enseñanza, puesto que también se da en la investigación y en las áreas de conocimiento científico, aunque aquí nos referiremos solo a los contenidos educativos.

La interdisciplinariedad presenta el conocimiento de forma relevante social y culturalmente, centrándose en problemas que requieren respuestas globales, propiciadas por la contribución de distintos campos del saber. Se intenta, además, evitar la repetición de conocimientos comunes a muchas disciplinas o temáticas. Permite comprender la vinculación de muchas realidades, e incluso contribuiría a crear hábitos de pensamiento más abiertos en valores e ideologías distintas, además de propiciar la colaboración y no la incomprensión y hasta jerarquización entre áreas de conocimiento. Respecto de los profesores, posibilitaría un modelo de colaboración y no de aislamiento tan frecuente en los centros escolares, así como el uso de materiales distintos al libro de texto[3].

1.6. Actividades

Por lo que respecta a las actividades, debemos considerar que constituyen el elemento más específico y relevante del aula, puesto que articulan la propia práctica y son mucho más que configuradoras de aprendizajes. De hecho, las actividades, como ningún otro elemento, permiten analizar el transcurso de la acción educativa y cuáles son los esquemas prácticos del profesor. Por otro lado, media-

[2] Para un análisis más exhaustivo de este tema ver TORRES (1994b).

[3] Dada la dificultad para extendernos en este espacio sobre ejemplos de currícula integrados remitimos a distintas obras donde se podrían encontrar ejemplos de gran interés: TABA (1974); TANN (1990); TORRES (1994b); GARDNER y KRECHEVESKY (com.), (2000).

© Ediciones Morata, S. L.

tizan en gran medida la idea que el alumno tiene de la escuela y configuran lo que llamamos metodologías. Las actividades, además de producir aprendizaje, conforman la vida social del aula, por ello cuando las planteamos estamos diseñando la práctica en ese doble sentido.

Por lo que respecta a su aspecto socializador, al planificar actividades debemos tener en cuenta varios asuntos:

- Crear cohesión y consenso entre profesores.
- Propiciar entre los alumnos ciertas rutinas y hábitos que hagan más ágiles las relaciones.
- Establecer normas claras y precisas sobre las relaciones y acciones de los alumnos y del profesor.
- Elegir el agrupamiento adecuado.
- Organizar y controlar el grupo.

En cuanto al aprendizaje debemos considerar distintos aspectos que tienen que ver con los alumnos, el profesor, los contenidos, así como los medios y aspectos organizativos:

- Respecto del alumno, como sujeto activo de aprendizaje, tendremos en cuenta varios elementos: *a)* motivación que genera la actividad; adecuación a su madurez; adecuación temporal de la misma a las posibilidades del sujeto; conexión con experiencias previas; medios de expresión del sujeto que estimula; patrones de comunicación que fomenta; valores que promueve; procesos de aprendizaje que permitan generar: comprensión, opinión, descubrimiento, procedimientos, memorización, etc.

También debemos considerar la relación de las actividades con otros elementos:

- Respecto del profesor, debemos plantearnos, por ejemplo, su preparación para llevarlas a cabo, si pueden ser desarrolladas de manera particular o requieren la intervención de otros profesores.
- Respecto de los contenidos nos preguntaremos por los tipos de contenidos y enfoques que se pueden trabajar con las diferentes actividades previstas. Posibilidades de organizarlos.
- Respecto de los medios y recursos: su variedad, la disponibilidad, quién diseña los materiales.
- Respecto a los aspectos organizativos es preciso plantearse el lugar de realización, grado de ambigüedad o directividad de las acciones que tienen que realizar los alumnos, adecuación espacial y temporal, secuenciación, equilibrio entre los tipos de actividades y coherencia entre ellas; compatibilidad con otros profesores para llevarlas a cabo.
  Se trata, pues, de prever su valor sus posibilidades y las posibles limitaciones.

Diseñar el currículum implica, como resumidamente hemos descrito, prever la acción: definir los fines, seleccionar la cultura y representar la acción educativa.

© Ediciones Morata, S. L.

Bibliografía

ANGULO, F. (1994). "¿A que llamamos currículo?" En F. ANGULO y N. BLANCO *Teoría y desarrollo del currículo*. Archidona. Aljibe.

APPLE, M. (1996). *Política cultural y Educación*. Madrid. Morata.

BELTRÁN, F. (2006). "La comprensividad como principio político del currículum común" en F. BELTRÁN, (coord.). *La gestión escolar de los cambios del currículum en la enseñanza secundaria*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

— y SAN MARTIN, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid. Morata.

BENAVOT, A. y otros (1991). "El conocimiento para las masas: modelos mundiales y currícula nacionales". *Revista de Educación*, 295, págs. 317-344.

BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica.* Madrid. Morata.

BLOOM, B. (1973). *Taxonomía de objetivos de la educación*. Alcoy. Marfil.

BOBBIT, F.(1919). *The Curriculum*. Boston. Hougton Mifflin.

BOLIVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid. La Muralla.

BORDIEU, P. y GROS, F. (1990). "Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza". *Revista de Educación,* 292, págs. 417-424.

CHERVEL, A. (1991). "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación". *Revista de educación,* 295, págs. 59-111.

CLEMENTE, M. (1999). "¿Es posible una cultura de colaboración entre el profesorado?" *Revista de Educación*, 320; págs. 205-221.

— (2003). "¿Es el Desarrollo Curricular en Centros una innovación sin interés? El punto de vista de los prácticos de la educación". *Cultura y Educación*, 15 (2), págs. 193-207.

COLL, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona. Laia.

CUESTA, R. (1998). *Sociogénesis de una disciplina escolar*. Barcelona. Pomares.

DECROLY, O. (1950). *Iniciación general al método Decroly; Ensayo de aplicación a la escuela primaria*. 4ª ed. Buenos Aires. Losada.

— y MONCHAMP, E. (1986). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid. Morata.

DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid. Morata.

DIJKSTRA, S. (2004). "The Integration of Currículum Design, Instructional Design, and media Choice". En N. M. SEEL y S. DIJKSTRA, *Currículum Plans, and Processes in Instructional Design*. Mahwah, Nueva York, Lawrence Erlbaum Associates Publishhers.

EISNER, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona. Paidós.

ERAUT, M. (1994). *Developing Porfessional Knowledge and Competence*. Londres. Routledge. Falmer Press.

ESCUDERO, J. M. (1994). "La elaboración de proyectos de centro: una nueva tarea y responsabilidad de la escuela como organización". En: J. M. ESCUDERO y M. T. GONZÁLEZ: *Profesores y escuela ¿hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid. Ediciones Pedagógicas.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001). *Educar en tiempos inciertos*. Madrid. Morata.

FOUREZ, G. (2008). "Cómo se elabora el conocimiento". MADRID. NARCEA.

GARDNER, H., FELDMAN, D. H. y KRECHEVESKY (comp.) (2000). *El proyecto Spectrum*. Madrid. Morata.

GAGNÉ, R. (1979). *Las condiciones del aprendizaje*. México. Interamericana.

GIBBSONS, M. y OTROS (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona. Pomares-Corredor.

GIMENO, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid. Morata.

— (1988). *El currículo una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.

— (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid. Morata.

— (comp.) (2008). "Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias". En J. GIMENO. *Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid. Morata.

© Ediciones Morata, S. L.

GIMENO, J. (1992). "Àmbitos de diseño". En. J. GIMENO y A. PÉREZ GÓMEZ *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
GOODLAD, J. (ed.) (1979). *Curriculum Inquiry. The study of curriculum practice*. Nueva York. McGraw-Hill.
— y SU, Z. (1992). "Organization of the currículum". En Ph. JACKSON (ed.) *Handbook of Research on Curriculum.* Nueva York. MacMillan P. C.
HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid. Morata.
—, EARL, L. y RYAN, J. (1998). *Una educación para el cambio*. Barcelona. Octaedro.
JACKSON, Ph. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.
JOHNSON, H. (1970). *Currículum y Educación.* Barcelona. Paidós.
KLAUSMEIER, H. (1977). *Psicología Educativa*. México. Harla.
KIRK, G. (1989). *El currículum básico*. Barcelona. Paidós-M.E.C.
MAGER, R. F. (1973). *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Madrid. Marova.
PÉREZ GÓMEZ. A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.
— (2008). "¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción". En J. GIMENO (comp.) *Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid. Morata.
PERRENOUD, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.
REID, W. (1978). *Thinking about curriculum*. Londres. Routledge and Kegan Paul.
RESNICK, L. y KLOPFER, L. (1996). "Hacia un currículum para desarrollar el pensamiento: una visión general". En L. RESNICK, y L. KLOPFER. *Currículum y cognición*. Buenos Aires. Aiqué.
ROELOFS, E. y SANDERS, P. (2007). "Hacia un marco para evaluar la competencia de los profesores". *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, págs. 135-153.
SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid. Morata.
SAYLOR, J., ALEXANDER, W. y LEWIS, A. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. Nueva York. Holt, Rinehart and Winston.
SCHAWB, J. J. (1974). *Un enfoque práctico para la elaboración del currículo.* Buenos Aires. El Ateneo.
— (1983). "Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum". En J. GIMENO y A. I. PÉREZ GÓMEZ (comp.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal. págs. 197-209.
SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de enseñanza y aprendizaje de los profesore*s. Barcelona. Paidós.
— (1998). El *profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona. Paidós.
SKILBECK, M. (1982). *"*A core currículum for the common school". Londres. University of London Institute of Education.
STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.
STODOLSKY, S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza.* Barcelona. Paidós.
STONES, E. (1972). *Psicología de la Educación*. Madrid. Morata.
TABA, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires. Troquel.
TANN, C. S. (1990). *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*. Madrid. Morata.
TORRES, J. (1994). "Contenidos interdisciplinares y relevantes". *Cuadernos de Pedagogía*, 225, págs. 19-24.
— (1994b). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Madrid. Morata.
— (2008). "Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos". En J. GIMENO (comp.) *Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid. Morata.
TYLER, R. (1973). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires. Troquel.
WALTER, D. (1971). "A naturalistic model for curriculum development". *School Review,* 80, págs. 51-65.
WHEELER, D. (1976). *El desarrollo del currículum escolar*. Madrid. Santillana.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO II

¿Qué significa el currículum?*

Por José GIMENO SACRISTÁN
Universidad de Valencia

A veces hacemos de las cosas algo complicado para entender su obvia sencillez; en otros casos aparentan ser sencillas y perdemos de vista su complejidad. Tenemos una sensación contradictoria al hablar del *currículum*, pues sentimos, por un lado, la necesidad de simplificar para hacernos entender, lo cual nos convierte en divulgadores. Desde ese sentido afirmamos que el currículum es algo obvio que está ahí, llámesele como se quiera. Es lo que un alumno o alumna estudian. Por otro lado, cuando se comienza a desvelar su origen, su implicaciones y a los agentes que implica, los aspectos que condiciona y los que por él son condicionados, nos percatamos de que en ese concepto se entrecruzan muchas dimensiones que plantean dilemas y situaciones ante las que optamos de una manera determinada.

2.1. La potencialidad reguladora del currículum

El concepto de currículum tiene su historia y en ella podremos encontrar restos de su uso pasado, de su naturaleza y el origen de los significados que hoy tiene. Es una realidad que pudo haber sido y puede ser de otra manera. El término *currículum* procede del latín (su raíz es la de *cursus* y *currere*). En Roma se hablaba del *cursus honorum*, la suma "de los honores" que iba acumulando el ciudadano a medida que va desempeñando sucesivos comicios y magistraturas desde el puesto de edil hasta llegar a cónsul. El término se utilizaba para significar la *carrera*, y por extensión ha determinado la ordenación y representación del recorrido de ésta. Este concepto en nuestro idioma se bifurca en dos sentidos: por un lado, se refiere al recorrido o curso de la vida y los logros en ella (lo que entendemos por currículum *vitae*; expresión utilizada por primera vez por Cicerón). Por otro lado, tiene el sentido de constituir la carrera del estudiante y, más concretamente, se refiere a los contenidos de ese recorrido, sobre todo a su organización, a lo que el alumno deberá aprender y superar y en qué orden deberá hacerlo.

* GIMENO SACRISTÁN, J. (2010): *Saberes e incertidumbres sobre el currículum.* Cap. I, págs. 21-43. Madrid. Morata.

© Ediciones Morata, S. L.

En su origen, el currículum significó el territorio acotado y regulado del conocimiento que representa los contenidos que el profesorado y los centros educativos tendrán que desarrollar; es decir, el *plan de estudio* propuesto e impuesto en la escolaridad a profesores (para que lo enseñen) y a estudiantes (para que lo aprendan). De todo lo que sabemos y es potencialmente enseñable y posible de aprender, el **currículum** es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad.

En la Edad Media el currículum se compone de una clasificación del conocimiento integrado por el "trivium" (tres caminos o cursos: Gramática, Retórica y Dialéctica), que hoy llamaríamos instrumentales, y el "cuadrivium" (cuatro vías: Astronomía, Geometría, Aritmética y Música) que tenían un carácter más marcadamente aplicado. Estas siete artes constituyeron una primera ordenación del conocimiento que perduró durante siglos en las universidades europeas. La distinción entre ambos grupos de saberes significa dos orientaciones en la formación: los que se refieren a los modos de adquirir el conocimiento, por un lado, y las que sirven al hombre para ganar su sustento y que tienen una finalidad más pragmática.

El concepto de currículum desde su primer uso representa la expresión y propuesta de la organización de los segmentos y fragmentos de contenidos de los que se compone; una especie de ordenación o de partitura que articula los episodios aislados de las acciones, sin la cual quedarían desordenadas, aisladas unas de otras o, simplemente, yuxtapuestas, provocando un aprendizaje fragmentado. El currículum desempeña una doble función —organizadora a la vez que unificadora— de la enseñanza y del aprendizaje, por un lado, a la vez que, por otro lado, se produce la paradoja de que en él se refuerzan las fronteras (y murallas) que delimitan sus componentes, como por ejemplo la separación entre las asignaturas (asignaciones) o disciplinas que forman su contenido.

El concepto de *currículum* se mantuvo vigente en Inglaterra y después en la cultura anglosajona en general. Su aparición y uso en el ámbito pedagógico, su utilización, no constituyó un hallazgo casual. En la tradición anglosajona el significado de *currículum* parece haber sido determinado por la confluencia de diversos movimientos sociales e ideológicos. En primer lugar, por la influencia que las revisiones de la enseñanza de la Dialéctica tuvieron sobre las diferentes áreas a aprender. En segundo lugar, por la visión disciplinaria acerca de la organización de la enseñanza y el aprendizaje propio del calvinismo. Y, en tercer lugar, por la expansión de la expresión ciceroniana "vitae currículum" a los nuevos rasgos de una escolaridad secuenciadamente ordenada y llevada a cabo en el siglo XVI por los calvinistas, parecida a la que los jesuitas llevaron a cabo en el lado católico. Su aparición se sitúa en la universidad de Glasgow[1] a la cual llegó de la mano de académicos calvinistas procedentes de Ginebra.

[1] Primera aparición conocida del término "currículum", en una versión de "Professio Regia" de Peter Ramus, publicada como obra póstuma por Thomas Fregius de Basilea en 1575. (Biblioteca de la Universidad de Glasgow)… El *Oxford English Dictionary,* sitúa la primera fuente del "currículum" en los registros de la Universidad de Glasgow, de 1633.

La presencia progresiva del término currículum en las sucesivas leyes educativas españolas nos indica cómo se incorpora el nuevo concepto. La Ley General de Educación de 1970 no llega a mencionar a ninguno de esos dos términos, la LOGSE de 1990 lo hace trece veces y la LOE de 2006 lo menciona tres veces más que ésta.

© Ediciones Morata, S. L.

El concepto *currículum* y la utilización que se hace de él aparecen ligados desde sus comienzos a la idea de selección de contenidos y de orden en la clasificación de los saberes a los que representan, que será la selección que se considerará en la enseñanza. En términos modernos, podríamos decir que con esa invención unificadora, por un lado, puede evitarse la arbitrariedad en la selección de lo *que se enseña* en cada situación, al tiempo que, en segundo lugar, se encauza, modela y limita la autonomía del profesorado. Esa polivalencia se mantiene hasta nuestro tiempo.

El currículum cobró el decisivo papel de poner un orden sobre los contenidos de la enseñanza; un poder regulador que se sumó a la capacidad igualmente reguladora de otros conceptos, como el de *clase*[2] (grupo-clase) para distinguir a unos alumnos de otros y agruparlos en categorías que los definan y los clasifiquen. Esto dio lugar a una organización de la práctica de enseñanza sustentada en especializaciones, clasificaciones y subdivisiones en las instituciones educativas (HAMILTON, 1993). Una vez que éstas tuvieron que admitir a un número importante de alumnos se tuvo que establecer la distinción de éstos en *grados*[3], los cuales, disponiéndolos secuenciados según la complejidad de sus contenidos, permitirían la transición a lo largo de la escolaridad sin brusquedades al paso de un curso a curso. Los grados se hicieron corresponder con la edad de los alumnos, con lo cual el currículum es un importante regulador para la enseñanza en su transcurrir, proporcionándole coherencia vertical en su desarrollo. Se presupone que esa coherencia despertará la misma cualidad en el aprendizaje. El currículum determina qué contenidos se abordan y, al establecer niveles y tipos de requerimientos para los sucesivos grados, ordena el tiempo escolar, proporcionando los elementos de lo que será lo que entenderemos por *progresión* escolar y en qué consiste el *progreso* de los sujetos en la escolaridad. Al asociar contenidos, grados y edad de los estudiantes, el currículum es también un regulador de las personas. Por todo eso, desde los siglos XVI y XVII el currículum constituyó una invención decisiva para la estructuración de lo que hoy es la escolaridad y cómo la entendemos.

La incorporación del concepto currículum tiene lugar bajo los supuestos eficientistas acerca de la escolarización y de la eficiencia de la sociedad, en general. Con ello se buscaba introducir un orden intermedio basado en el establecimiento de unidades de tiempo menores dentro de la escolaridad total: el curso escolar, por lo general que cada estudiante debería completar progresivamente, pero más amplias que las *clases* que eran las unidades de tiempo y contenido.

Para bien o para mal, el hecho fue que la enseñanza, el aprendizaje y sus respectivos agentes y destinatarios —los profesores y estudiantes— quedaron más dirigidos por un control ejercitado desde el exterior, al regularse la organización de la totalidad de la enseñanza por medio del establecimiento de un orden secuencial. Un efecto de esa regulación consistió en el refuerzo de la distinción de las disciplinas y la asignación concreta de los contenidos a los profesores, así

[2] El moderno sentido de "clase" aparece en 1509 en los estatutos del Colegio de Montaigu de París, en cuyo programa se encuentra por primera vez la división en *clases*.

[3] Unidad a la que también llamamos *curso* (de cursus) que sirve para acotar contenidos en períodos de tiempo identificados, generalmente, el año escolar.

© Ediciones Morata, S. L.

como un refinamiento de los métodos. El concepto de *currículum* delimitó de ese modo unidades ordenadas de contenidos y tiempos que tienen un comienzo y un final, con un desarrollo entre esos límites, imponiendo una norma para la escolarización. No cabe hacer cualquier cosa, ni hacerla de cualquier manera o realizarla de un modo cambiante.

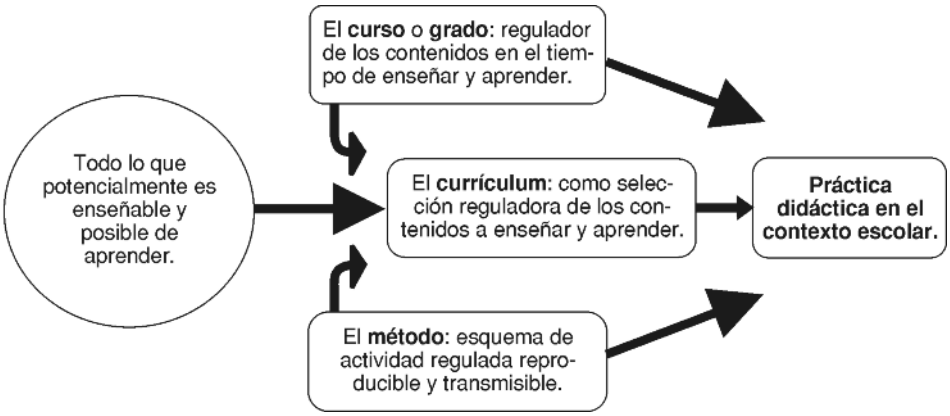
El **curso** o **grado**: regulador de los contenidos en el tiempo de enseñar y aprender.
Todo lo que potencialmente es enseñable y posible de aprender.
El **currículum**: como selección reguladora de los contenidos a enseñar y aprender.
Práctica didáctica en el contexto escolar.
El **método**: esquema de actividad regulada reproducible y transmisible.

Figura 2.1. *El poder regulador de currículum, junto a otros "inventos".*

Al ordenar el currículum se regula a la vez el contenido (lo que se enseña y sobre lo que se aprende), se distribuyen los tiempos de enseñar y aprender, se separa lo que será el contenido que se considera debe quedar dentro de él y lo que serán los contenidos externos y hasta extraños. También se delimitan los territorios de las asignaturas y especialidades, siendo marcadas las referencias para componer el currículum y dirigir la práctica de su desarrollo. Todo ello en su conjunto se constituirá en el estándar respecto del cual se juzgará lo que se considerará el éxito y el fracaso, lo normal y lo anormal, lo satisfactoria o insatisfactoria que es la institución escolar, quiénes cumplen y quiénes no lo hacen.

Rastreando la génesis de este antiguo y asentado concepto, considerando la acumulación de significados que en él se han ido superponiendo, llegamos a una primera conclusión: el *currículum* proporciona un orden a través de la regulación del contenido del aprendizaje y de la enseñanza en la escolarización moderna, una construcción útil para organizar aquello de lo que se tiene que ocupar la escolarización, aquello que habrá que aprender. A la capacidad reguladora del currículum se ha añadido la que tuvieron los conceptos de *clase, grado* y *método,* cuyas historias han discurrido entrelazadas, formando todo el dispositivo para normalizar lo que se enseñaba o debía enseñarse, cómo hacerlo y, a la vez, al tomar una opción, también queda estipulado aquello que no se puede o no se debe enseñar ni aprender.

De lo dicho concluimos que la agrupación de los sujetos en *clases* facilitaba la regulación de la variedad del alumnado. El *método* pedagógico estructuraba y proporcionaba una secuencia ordenada de actividades que de manera reiterada

© Ediciones Morata, S. L.

se pueden reproducir. El hallazgo del *curso* o *grado* estableció la regulación del tiempo global de la escolaridad en una sucesión de tramos ordenados como una escalera ascendente de pasos que se suceden. Así quedaba trabada la estructura esencial de la práctica educativa de la escolaridad moderna; la que realizarán docentes y estudiantes.

En nuestro contexto el concepto de *currículum* aparece muy tardíamente en la producción del pensamiento educativo, en las publicaciones, así como su uso entre el profesorado. El *Diccionario de la RAE* no lo recoge hasta su edición de 1983, distinguiendo una doble acepción: de plan de estudio (proyecto a ser recorrido) y de *currículum vitae* (proyecto ya pasado). En ese mismo año, en el registro de publicaciones con ISBN español una única publicación llevaba en su título alguno de los términos: curriculum o currículum.

La Figura 2.2. refleja la progresiva acumulación y los ritmos de crecimiento de esos registros en el período 1983-2007. El salto más destacable en el crecimiento en esa variable tiene lugar en la década de los noventa, un hecho que se explica por la concurrencia de varios factores: la entrada de producción científica de origen anglosajón traducida al español, los contactos internacionales de académicos, la divulgación de la producción propia y la adopción de esta terminología por parte de la legislación y de la Administración educativa.

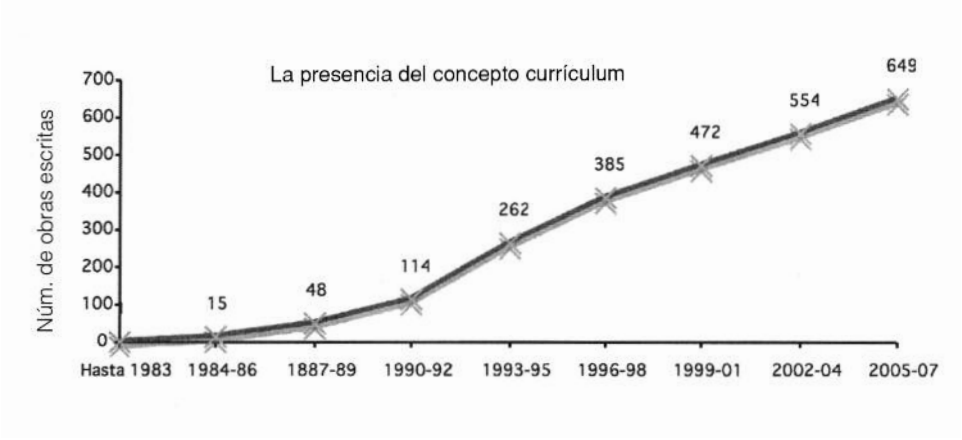

Figura 2.2. *Número de obras con ISBN español en cuyo título figura el término curriculum o currículum en el período 1983-2007.*

La penetración del concepto *currículum* en el discurso educativo cobró su máxima presencia cuando la escolaridad se convirtió en un fenómeno de masas [GOOSON (1988), KEMMIS (1988)]. La propia lógica de la "educación para todos" requiere que en aras de la igualdad se dosifiquen los contenidos y se organicen dentro de un sistema escolar desarrollado. Sin la contribución de ese concepto sería muy difícil entender la escolaridad, examinarla y criticarla. Las implicaciones del currículum con la práctica escolar, por un lado, y con la sociedad exterior a la

© Ediciones Morata, S. L.

escuela, por otro, forma un capítulo importante del pensamiento pedagógico moderno.

2.2. El currículum: Contenedor no neutro de los contenidos

Hasta aquí y desde sus orígenes, el currículum se nos presenta como una invención reguladora del contenido y de las prácticas implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje; es decir, que se comporta como un instrumento que tiene capacidad para estructurar la escolarización, la vida en los centros educativos y las prácticas pedagógicas, pues dispone, transmite e impone reglas, normas y un orden que son determinantes. Ese instrumento y su potencialidad se muestran en usos y hábitos, en el funcionamiento de la organización escolar, en la distribución del tiempo, en la especialización del profesorado y, muy fundamentalmente, en el orden del aprendizaje.

Ese poder regulador tiene lugar —se ejerce— sobre una serie de aspectos *estructurantes,* los cuales, en conjunción con los efectos que provocan otros elementos y agentes, imprimen sus determinaciones sobre los elementos *estructurados*: elementos o aspectos que quedan afectados (véase el esquema de la Figura 2.3). Por ejemplo, sobre cuándo se aprende, qué conocimiento se adquiere, qué actividades son posibles, qué procesos se desencadenan y qué valor tienen, el ritmo y la secuencia de la progresión de la enseñanza y del aprendizaje, el modelo de individuo *normal…*

En esta red de determinaciones quedan prendidos y se contienen lo que denominamos *contenidos*; es ahí donde adquieren su significación real en la práctica; algo que no podemos entender sin ver sus relaciones con los demás aspectos que hemos englobado en el apartado de “lo estructurado”.

2.3. La cultura que constituyen los contenidos del currículum es una construcción peculiar

La cultura que ocupa los contenidos del currículum es una construcción cultural especial, “curricularizada”, porque se selecciona, se ordena, se empaqueta, se imparte y se comprueba de acuerdo con moldes *sui generis*. Los usos escolares acotan el significado de lo que llega a convertirse en una cultura específica: el *conocimiento escolar*. En la enseñanza no se transmite literatura, conocimiento social o ciencia en abstracto, sino algo de todo eso modelado especialmente por los usos y contextos escolares. En el ámbito escolar se producen procesos culturales de mediación específicos (EDWARDS y MERCER, 1988; PÉREZ GÓMEZ, 1991), por lo que no sirve hablar del valor del lenguaje, de la gramática, del latín o de la física en abstracto, sino de lo que son dentro de la enseñanza. El conocimiento del tema *La atmósfera,* por ejemplo, en la clase de un determinado curso o grado, impartido con un método, plasmado en un texto, desarrollado rápidamente y evaluado con una prueba objetiva, por ejemplo, no es un conocimiento de los estudios sobre La Tierra, pues su naturaleza estará modelada por los códigos que estructuran el currículum.

© Ediciones Morata, S. L.

1. Dimensiones o aspectos estructurales del currículum: el orden que queda establecido	*Elementos y aspectos estructurados o afectados*
— Acotaciones del tiempo: Años o cursos de la escolaridad secuenciados. Horario semanal repetido cíclicamente. Horario diario en parte repetido cíclicamente. Concepciones del tiempo. — Delimitación y organización de los contenidos: Accesibilidad y fuentes de donde tomar la información. Acotación de lo que se puede y se debe aprender. La organización disciplinar u otras para clasificar los contenidos. El orden de la secuencia de contenidos. Permeabilidad de las fronteras entre los territorios acotados. Itinerarios de progresión en los contenidos y en el tiempo. Opciones epistémicas acerca del conocimiento. Sistemas y mecanismos de evaluación de los aprendizajes.	Tiempo de aprendizaje, tiempo libre... Tiempo de enseñanza. Conocimientos y saberes valorados. Actividades posibles de enseñanza o transmisoras en general. Actividades posibles y probables de aprendizaje y sus resultados. Comportamientos tolerados y estimulados. Línea y ritmo de progreso. Identidad y especialización del profesorado. Orientación del desarrollo de las personas.
2. Otros elementos y agentes: El espacio escolar. Clasificaciones del alumnado. Clima social. Reglas de comportamiento. El método como orden de las acciones. Relaciones verticales/horizontales. Sistemas de evaluación y control no curriculares. Ideologías, filosofías y otros enfoques de la enseñanza.	

Figura 2.3. *Dimensiones que regulan el currículum.*

Todo el mundo sabe que no es lo mismo aprender sobre un tema fuera y dentro de los marcos escolares. Así pues, cuando se critique a la cultura escolar hay que dirigirse a las *formas* escolares del conocimiento; y cuando se proponga un proyecto de cultura para la escolaridad, habremos de valorarlo en función de qué puede llegar a convertirse cuando se traduzca en *conocimiento escolar*. La existencia de este conocimiento es una realidad determinada por el contexto instituido escolar.

El concepto de *conocimiento escolar* no es algo novedoso. Precisamente, una de las condiciones de ser del saber-hacer pedagógico ha sido la de propiciar una elaboración de la cultura a enseñar para que fuese asimilable por unos receptores determinados, desde que Comenio pensó la Didáctica como el arte de

© Ediciones Morata, S. L.

enseñar a todos todas las cosas. La *intermediación didáctica*, como dice FORQUIN (1989, pág. 16) impone la emergencia de configuraciones cognitivas específicas, los típicos saberes escolares. La ciencia, el saber, exigen de alguna elaboración didáctica para su transmisión eficaz, lo mismo que la divulgación científica de calidad, siendo atractiva, hace posible la difusión a amplias capas de población de conocimientos especializados sobre genética, cosmología, etc. Esta intermediación se ha visto, a veces, como una degradación intelectual por parte de quienes creen que la enseñanza sustanciosa consiste en enfrentar la mente inculta con el espejo deslumbrante de las ideas mejor elaboradas contenidas en las asignaturas. El conocimiento escolar elaborado por los usos escolares y por los controles externos a la escuela logran, en ocasiones, aciertos en la intermediación que se plasman en propuestas de textos, actividades y actuaciones de los profesores que mantienen la calidad cultural o que reflejan los valores culturales primigenios del contenido intermediado. Pero en otras muchas ocasiones asistimos a un panorama de caricaturas de lo que se entiende por saber y por conocimiento escolar.

Pensemos en que entre la cultura más elaborada (por los especialistas) y la recepción del saber (por los estudiantes) existen agentes culturales mediadores, como los profesores, los libros de texto y demás materiales didácticos. Existe una cultura desde la que proponer contenidos para los *currícula*, está la cultura mediadora de los profesores, se propone un conocimiento peculiar plasmado en los materiales y, fruto de las interacciones entre todo eso, surge el conocimiento escolar trasladado a los alumnos. Son numerosos los estudios que han demostrado tanto el poder mediador cultural de los profesores (Véase GIMENO, 1988, págs. 196 y ss.), como la especificidad cultural de los libros de texto para proponer-imponer unos determinados contenidos (APPLE, 1989; TORRES, 1991). La calidad del contenido hecho realidad es el resultado de un proceso de juego de perspectivas entre la calidad cultural y pedagógica del profesorado y la de los textos y demás materiales como fuentes de información.

Tras esos dos mediadores inmediatos es preciso reconocer las respectivas tradiciones que les amparan. Los profesores se encuadran en especialidades y éstas se nutren de tradiciones asentadas con fuerza en las distinta disciplinas escolares en las que están socializados. Tras los libros de texto existe una política editorial y cultural más allá de las intenciones de servir a la enseñanza. A profesores y textos hay que añadir los usos y propuestas del desarrollo del currículum: documentos sobre exigencias curriculares emanados desde la Administración educativa, normas técnicas a las que han de someterse los profesores y exigencias de mínimos en pruebas de evaluación externa cuando éstas existen.

No habrá cambio significativo de cultura en la escolarización si no se alteran los mecanismos que producen la intermediación cultural didáctica; o dicho de otra forma: toda propuesta cultural será siempre mediatizada por esos mecanismos.

Desde un punto de vista pedagógico práctico (desde la perspectiva de los docentes) nos interesa, sobre todo, el poder influir en los aspectos del campo de lo estructurado, en el cómo orientar la acción en una dirección que consideramos acertada. Ahora bien, como no operamos en el vacío ni desde la nada, nos veremos inmersos en contextos fuertemente marcados por las opciones cristalizadas (¿por qué o por quién?) en las dimensiones estructurantes que prefiguran lo que nos parece que es lo normal que pueda hacerse.

© Ediciones Morata, S. L.

En buena medida la existencia de estas dimensiones son implícitas para quienes actúan en la práctica; son invisibles. Así, por ejemplo, se suele dar por sentado que el desarrollo de una materia del currículum se realice en tramos horarios de una duración de entre 50 y 60 minutos de clase. Como también se considera normal que la porción del tiempo dedicado a la asignatura *Educación para la ciudadanía* sea menor que el que le debe corresponder a las Matemáticas. Igualmente se suele aceptar que los contenidos se den separados por asignaturas. En los tres casos partimos de opciones no necesarias que podrían haber sido de otra manera, pero con un importante valor o poder estructurante.

Las dimensiones estructurantes tienen su origen en las fuerzas que han creado la tradición que cristalizan en la formación del *habitus*[4] desde el que entendemos y actuamos, en la cultura profesional de los y las docentes, en la forma acrisolada de organizar las instituciones educativas, en las regulaciones que dicta la Administración educativa, en los materiales curriculares de uso más frecuente, en la formación y procedimientos de selección del profesorado…

Estamos hablando de la maquinaria en la que queda involucrado y se modela el currículum, de las reglas de la gramática que lo rigen. Hablamos de las reglas del juego, pero hemos de decir de qué juego se trata; es decir, a qué jugamos. En el siglo XVII esos contenidos eran de gramática, teología o retórica…, hoy son otros. Éstos pueden haber cambiado, pero las reglas que vienen marcadas por los aspectos estructuradores que las originaron —al menos algunas— han permanecido, se han transformado o se han amalgamado con otras.

El pensamiento sobre el currículum tiene que desvelar su naturaleza reguladora, los códigos a través de los que lo hace, qué mecanismos utiliza, cómo la realiza y qué consecuencias pueden derivarse de su funcionamiento. Pero detenerse ahí no basta. Es necesario explicitar, explicar y justificar las opciones que se toman o que nos vienen dadas; es decir, hay que valorar el sentido de lo que se hace y el para qué lo hacemos.

2.4. Los contenidos que caben y los que se desdeñan

Puesto que admitimos que el currículum es una construcción donde se conjuntan diferentes respuestas ante posibles opciones, donde hay que tomar partido entre las posibilidades que se nos presentan, ese currículum real es *una* posibilidad entre otras alternativas. El que esté vigente en un momento dado no le resta su condición de ser un producto contingente, que podría haberlo sido de otra manera, que puede serlo ahora y en el futuro. No es algo neutro, universal e inamovible, sino un territorio controvertido y hasta conflictivo, respecto del cual se toman decisiones, se siguen opciones y se actúa por orientaciones que no son las únicas posibles. Definir cuáles adoptar, tras valorarlas, no es un problema técnico (o bien no es, fundamentalmente, un cometido técnico), pues atañen a suje-

[4] Para BOURDIEU el *habitus* es una estructura estructurada y estructurante, un sistema de disposiciones duraderas que interiorizan los individuos, organizando las prácticas y la percepción de las mismas. Son sistemas de esquemas generadores de prácticas y representaciones de la realidad. (*La distinción*. Taurus. Madrid.1988.)

© Ediciones Morata, S. L.

tos con derechos, conllevan explícita o implícitamente opciones respecto de intereses y modelos de sociedad, valoraciones del conocimiento y un reparto de responsabilidades.

Ahora cabe hacerse dos preguntas sencillas. En primer lugar, lo más importante: ¿qué tomamos como contenido y qué dejamos fuera?, pues sin contenidos todo lo demás quedaría en un puro formalismo, lo mismo que la gramática con sus reglas requiere de los significados para que el lenguaje no sea solamente estructura. Esta será la parte más visible del currículum; lo que le da corporeidad inmediata. Después hemos de plantearnos las preguntas acerca del valor que tiene para los individuos y para la sociedad la opción de currículum que haya sido elegida y qué valor tiene lo que queda dentro de ella ¿Tiene igual valor para todos el contenido que regulan los aspectos estructuradores de los que hemos hablado? Seguidamente debemos considerar que toda esa maquinaria reguladora, junto a sus contenidos, la tiene que mover alguien o algo; necesita de energía para funcionar, una pulsión o un motivo. ¿Al servicio de qué o de quiénes está ese poder regulador y cómo nos afecta? ¿Qué o quiénes pueden y/o deben ejercerlo? ¿Cuál es el interés dominante en lo que queda regulado? ¿Qué grado de tolerancia existe en la interpretación de las normas reguladoras?

Las respuestas nos llevarían a una explicación muy extensa que además es abordada por otras colaboraciones en esta obra.

2.5. Más allá de los contenidos. El currículum entre el ser y el deber ser

Es preciso dejar constancia de que los significados de los objetivos educativos no pueden circunscribirse a los contenidos de los marcos establecidos por las tradiciones acumuladas en las asignaturas. Igualmente, consideramos que tanto éstas como sus contenidos son el resultado de unas tradiciones que pueden y deben revisarse y cambiarse.

La centralidad del currículum para la escolaridad reside en el hecho de que es la expresión del proyecto cultural y educativo que las instituciones escolares dicen que van a desarrollar o que se considera que debe desarrollarse con y para los estudiantes. A través de ese proyecto institucional se expresan fuerzas, intereses o valores y preferencias de la sociedad, de determinados sectores sociales, de las familias, de grupos políticos… Este proyecto ideado no suele coincidir con la realidad que nos viene dada. La educación no puede escapar de la pulsión humana que proyecta sus deseos y aspiraciones sobre lo que vemos que ocurre a nuestro alrededor, sobre cómo es y se comporta el ser humano, cómo es la sociedad, cómo son las relaciones sociales, etc. El ser humano tiende por naturaleza a crear un mundo *deseable* que le impulsa a mejorar, a plantearse metas e imaginar ideales. La educación es en sí misma un valor deseable, aunque sabemos que lo es por razones muy diversas. Trabajamos por algo que valoramos porque queremos y creemos que con la educación se mejora a los seres humanos, se incrementan su bienestar y el desarrollo económico, que se aminoran las lacras sociales, se contribuye a la redención del ser humano, a su liberación, o que puede ser instrumento para la revolución silenciosa de la sociedad desde el

© Ediciones Morata, S. L.

proyecto ilustrado y emancipador. Esta pulsión o tendencia a crecer y mejorar de alguna forma tiene que traducirse en el currículum que se vaya a desarrollar.

Esa carga utópica introduce una dinámica conflictiva puesto que el significado transformador que conlleva este abanico de propósitos educativos generales choca con prácticas educativas que tienden a enclaustrarse y verse reducidas a los moldes dominantes de la escolaridad, más preocupada por el éxito escolar que por todos esos fines generales, a los que los moldes estructuradores apenas les conceden no más que el papel —tan grandilocuente como inútil, en muchos casos— de ser tenidos como referentes transversales**.** Al aceptar la elevación del currículum a la categoría de proyecto educativo aparece una clara distancia entre el discurso y la realidad. En ese "abismo teleológico" la idea de la educación se empobrece inevitablemente.

Desde otro punto de vista si, como consideraba BERNSTEIN (1988), el currículum en términos prácticos lo conforma todo lo que ocupa el tiempo escolar, entonces éste es algo más que lo que tradicionalmente se viene aceptando como contenidos de las materias o áreas escolares. De otro modo, no podrían entenderse las proyecciones prácticas de determinadas finalidades de la educación que tienen que ver con la educación moral, la creación de actitudes, sensibilidades, preparar para entender el mundo, etc. A la educación le presumimos la capacidad de que sirva para desarrollar al ser humano como individuo y como ciudadano, su mente, su cuerpo y su sensibilidad.

Esos objetivos que han de plasmarse en contenidos, tiempos y actividades específicas para conseguirlos desbordan la acepción clásica de la cultura académica. Se requiere, pues, que el currículum se plasme en un texto que contemple la complejidad de los fines de la educación y desarrollar una acción holística capaz de despertar en los sujetos procesos que sean propicios para alcanzar esas finalidades. Hay que evitar la sinécdoque de hacer de la enseñanza de contenidos la única meta de las escuelas, así como el procurar que los docentes se perciban a sí mismos, en tanto que profesionales, como enseñantes-educadores de un texto curricular comprensivo de "amplia cobertura", reconociendo el principio de que los fines, y por lo tanto las funciones de la educación escolarizada, son más amplios que aquello que normalmente se reconoce como contenidos del currículum. Esta observación sirve para no perder de vista aspectos esenciales acerca de los cuales hay que velar en los centros y en las aulas.

El currículum no puede dejar de pretender en su desarrollo práctico —no solo figurar en el texto— el logro, al menos, de los fines de carácter educativo siguientes, aunque los resultados que consigamos persiguiéndolos no sean cuantificables para los tecnocráticos analistas de la calidad. Consideramos además que constituyen derechos del alumnado y como tales deben convertirse en obligaciones para los profesores y no hay que dejarlos encerrados en sus asignaturas:

- Ensanchar las posibilidades y referentes vitales de los individuos, partan éstos de donde partan. Crecer y abrirse a mundos de referencia más amplios es una posibilidad para todos, aunque lo sea de manera distinta y en desigual medida.
- Hacer de los menores ciudadanos solidarios, colaboradores y responsables, provocando el que tengan las experiencias adecuadas, siendo reconocidos como tales ciudadanos mientras se educan.

© Ediciones Morata, S. L.

- Fundamentar en ellos actitudes de tolerancia en el estudio de las materias mismas, lo que implica la transformación de éstas.
- Afianzar en el alumno principios de racionalidad en la percepción del mundo, en sus relaciones con los demás y en sus actuaciones.
- Hacerle consciente de la complejidad del mundo, de su diversidad y de la relatividad de la propia cultura, sin renunciar a valorarla *también* como "suya", la de cada grupo, cultura, país, modo de vida…
- Capacitarlo para la deliberación democrática.

2.6. El currículum se reconoce en el proceso de su desarrollo

Toda acción consciente de influir en los demás —y la educación lo es— tiene un sentido para quien la emprende. En caso contrario no es más que una rutina o una conducta sin finalidad gobernable. La acción de influir en otro, enseñando a otro, sea de forma consciente o inconsciente (rutinaria o mecánica), provoca y produce o estimula la elaboración de un significado en quienes reciben las acciones de esa influencia. Ambos aspectos —el sentido para quien educa y el significado construido para quien es educado— pueden estar vinculados entre sí por relaciones de causa y efecto, y así pretendemos que sea, pero ambos aspectos pertenecen a ordenes de la realidad distintos. Una cosa es la intención de quienes quieren reproducir y producir logros guiados por unos fines, realizando determinadas actividades de enseñanza, y otra son los efectos provocados (elaboraciones subjetivas en quienes reciben la influencia) en los receptores que aprenden. Acabamos de mencionar tres órdenes de elementos interrelacionados pero distintos:

a. El de los *fines, objetivos* o *motivos* que nos guían, que se contienen en el texto explícito del currículum y en los proyectos concretos que desarrollemos dentro del mismo.

b. Las acciones y actividades que desarrollemos, que constituyen las prácticas o métodos visibles de la enseñanza; las cuales pueden servir mejor o peor a la consecución del punto anterior, hacerlo en mayor o menor medida, con más o menos acierto. Pero esto ya no es el currículum en tanto que constituye un plan escrito, sino la actividad de *desarrollarlo*. Lo primero es como si fuese la partitura, lo segundo vendría a ser como la música que se ejecuta. Ambas guardan una relación entre sí, pero son cosas distintas. A partir de la partitura se pueden desarrollar o ejecutar músicas no idénticas.

c. Los resultados o efectos reales provocados en los alumnos y alumnas son realidades que pertenecen al ámbito de la subjetividad que no son directamente visibles. Tienen que ser inferidos a través de nuestra observación, pidiendo manifestaciones de los sujetos, provocando respuestas, como son las pruebas de evaluación. Con estas "aproximaciones" queremos llegar al conocimiento de los resultados efectivos, pero tampoco cabe en este caso pensar que los efectos reales del aprendizaje son idénticos a los resultados constatados o evaluados. Podemos dar por supuesta una relación, pero vuelven a ser realidades diferentes. De ahí la radical imposibilidad de pretender que los objetivos o fines de la educación y de la enseñanza se correspondan con resultados de aprendizaje como si fueran aspectos totalmente simétricos.

© Ediciones Morata, S. L.

Si estos tres planos del currículum no se corresponden con exactitud, eso nos da pie a distinguir fases de lo que se reconoce como una visión procesual del currículum (GRUNDY, 1998) en la cual puede distinguirse la existencia de un proyecto educativo contenido en el texto curricular o currículum explícitamente pretendido, al que también se le reconoce como *currículum oficial,* (se corresponde con el plano 1 de la Figura 4). Las investigaciones nos demuestran que el currículum deja de ser un plan propuesto cuando se interpreta y es asumido o traducido por el profesorado, lo que también sucede con los materiales curriculares (textos, documentos…), auténticos traductores del currículum como proyecto y texto plasmado en prácticas concretas

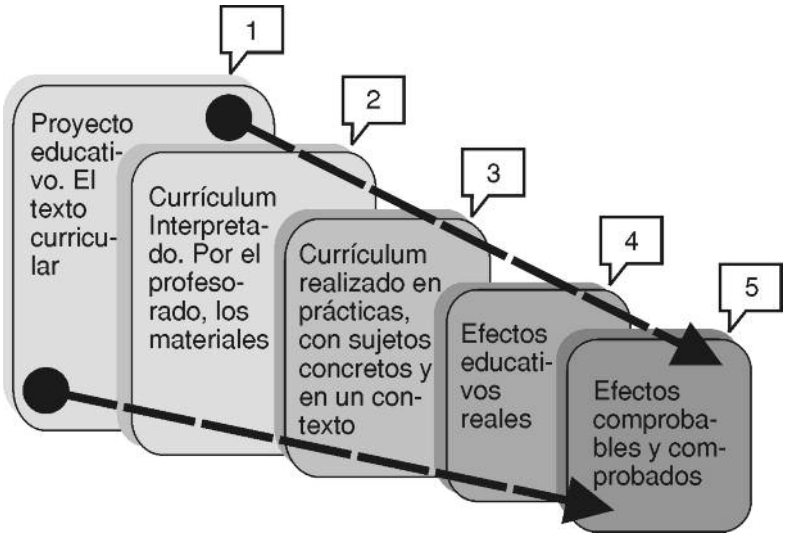

Figura 2.4. *Esquema de la concepción del currículum como proceso y praxis.*

Se puede pensar en el currículum realizado en la práctica real, con unos sujetos concretos y en un contexto determinado (plano 3). Existiría un currículum que se corresponde con los efectos educativos reales situados en el plano subjetivo de los aprendices (plano 4). Finalmente, se podría hablar del currículum plasmado en los resultados educativos escolares comprobables y comprobados que se reflejan en el rendimiento escolar, en lo que se juzgará como éxito y fracaso escolar… (plano 5). Este es el *currículum evaluado*; es decir el constituido por los contenidos exigidos en las prácticas de evaluación y el que representa la dimensión visible, pero aunque haya otras experiencias de aprendizaje no evaluables, no debemos dejarnos llevar por el reduccionismo positivista para el que solo cuenta lo que se puede medir porque es observable.

El currículum real lo constituye la proposición de un plan o texto que es público y la suma de los contenidos de las acciones que se emprenden con el ánimo de influir en los menores (es decir, la enseñanza del mismo). Pero lo importante es lo que todo eso produzca en los receptores o destinatarios (sus efectos), algo

© Ediciones Morata, S. L.

así como el poso que de la lectura ha obtenido el lector, que es quien revive su sentido obteniendo un significado.

Algunas derivaciones importantes se deducen de estas proposiciones o postulados. La primera es que si la influencia efectiva sobre los menores, convertidos en alumnos, es de una naturaleza distinta a lo que expresan las intenciones y el contenido de las acciones desde el punto de vista de quienes las emprenden, los resultados de la educación hay que verlos y analizarlos en el cómo se plasman (se reproducen y producen) sus efectos en los receptores del currículum. Desde hace tiempo sabemos que la proposición y el despliegue de los contenidos e intenciones de la enseñanza no lleva aparejados procesos exactamente simétricos en la adquisición de aprendizajes. El punto de vista de una teoría del currículum (en el sentido no fuerte del término *teoría*), si se quiere apreciar lo que de verdad se consigue, tiene que desplazar el centro de gravedad de nuestra atención desde la enseñanza al aprendizaje, de los que enseñan a quienes aprenden, de lo que se pretende a lo que se logra en realidad, de las intenciones declaradas a los hechos logrados. Es decir, hay que orientarse hacia la experiencia del aprendiz, provocarla, enriquecerla, depurarla sistematizarla —como decía DEWEY (1944)—, sin dar por sentado que se iniciará inexorablemente por el hecho de que se desencadene la acción de la influencia, de la enseñanza sobre los enseñados. No es que haya que menospreciar o sustituir a la enseñanza y a los que enseñan como transmisores, sino que la validez de ésta encuentra su prueba de contraste y justificación en el aprendizaje.

Esta perspectiva podrá pensarse que es un artificio conceptual que complica innecesariamente conceptos y fenómenos que se presentan tal cual son y de acuerdo con lo que pensamos de los mismos. Frente a la sencilla aceptación de lo evidente, propugnamos el principio de la "sospecha epistémica" en el pensamiento pedagógico: lo que la realidad nos propone como evidencia es solo la parte visible del iceberg. Lo que se esconde debajo de la línea de flotación puede mejorar su conocimiento y también corregir nuestra primera perspectiva. Según esa sospecha, podemos pensar que la enseñanza no equivale al aprendizaje, las intenciones no siempre se corresponden con las prácticas, lo que queremos o decimos que hacemos puede tener escaso reflejo en lo que en realidad hacemos.

No obstante, esta perspectiva procesual y descentralizadora del currículum, que propone una visión de éste como algo que pasa desde ser un plan hasta convertirse en prácticas pedagógicas, no resta valor al texto del currículum. El texto curricular no es la realidad de los efectos convertidos en significados aprendidos, pero es importante en la medida en que difunde los códigos acerca de lo que debe ser la cultura en las escuelas, haciéndolos públicos. Este principio es válido cuando el texto que se propone es innovador, si bien hemos de moderar las expectativas infundadas de que se produzca un cambio real a partir de hacer público el sentido del texto; también lo es cuando el texto es regresivo e involutivo. Toda propuesta de texto es traducida por los lectores. Al interpretarla puede ser enriquecida y hasta subvertidas sus intenciones. Un texto regresivo ni siquiera dice a los "lectores" algo acerca de alguna "tierra prometida", sino que se limita a reafirmar la tradición "tradicional", valga la expresión, pues tradiciones también las hay de progreso.

Entonces, admitiendo la importancia de disponer de un buen texto curricular, hay que entender que existe una separación, por las razones ya comentadas,

© Ediciones Morata, S. L.

entre la prescripción de contenidos en el mismo y su organización pedagógica para provocar la experiencia de la que se extraerán los significados. Es a los profesores y a la confección de materiales a quienes corresponde provocarla.

Determinar las competencias de los agentes que elaboran y desarrollan los textos curriculares no es solo una manera de señalar a quienes tienen el poder de hacerlo, sino de aclarar las responsabilidades de cada cual. Dejemos de ver en las propuestas que da a conocer la burocracia de las administraciones la fuente de nuestras desdichas o el bastón imprescindible para caminar como si fuésemos desvalidos. Las administraciones, con las consultas que estimen oportunas, el diálogo y los debates públicos que se crean necesarios, en sus prescripciones no pueden ir más allá de crear un buen texto; sería inútil pretender otra cosa. En vez de pasar a ser agencia de su desarrollo, tendrían que crear condiciones y proporcionar medios, pero no suplir las funciones de los intérpretes, más allá de ilustrar con ejemplos convincentes las novedades del texto.

2.7. Orientaciones generales del currículum. Entre la inseguridad y el conflicto

Los *currícula* son complejos, como acabamos de ver, existen variaciones en los diferentes países a la hora de formularlos y son distintos según los niveles y las especialidades que existen dentro del sistema educativo. Decir que son distintos quiere decir no tanto que sus contenidos varían, que también lo hacen, sino que, por ejemplo, son desigualmente valorados, que reciben presiones desde distintos frentes, que se dirigen a públicos distintos, etc. Es difícil desde nuestras posibilidades abordar toda esa complejidad. Por eso nos limitaremos a señalar la notoriedad de algunas de las orientaciones, enfoques y discursos de carácter general que se proyectan sobre la educación en nuestro tiempo y, más concretamente, sobre los contenidos culturales del currículum. Nos haremos eco de algunas de las polémicas más llamativas que vienen produciéndose en este campo del pensamiento y actividad humanas.

Las polémicas en torno a los contenidos de la enseñanza constituyen, sin lugar a dudas, el debate por excelencia en educación. Sobre esos contenidos se toma partido decidiendo acerca del papel de la escolarización en las sociedades actuales, al lado o en competencia con la influencia de otros agentes culturalizadores, la responsabilidad de la institución escolar ante la cultura, el tipo de participación que se quiere para diferentes ciudadanos en función de la capacitación que se les provea y el reparto del capital cultural entre grupos sociales. A pesar de su transcendencia, no es este tema uno de los que más acaparan la atención, como si para esta discusión no hubiese públicos sensibilizados.

Las contraposiciones, tan frecuentes en el lenguaje cotidiano y aun especializado, entre las polaridades *progresismo-conservadurismo,* pedagogía *moderna*-educación *tradicional,* educación *al servicio del alumno*-enseñanza *centrada en los contenidos*, academicismo frente a *psicologicismo*, búsqueda de aprendizajes ajustados a *objetivos* previstos contrapuesta a la importancia de los *procesos* desencadenados, han servido y siguen haciéndolo para situarse y orientarse con facilidad en el pensamiento y en la aceptación de modelos pedagógicos para la

© Ediciones Morata, S. L.

práctica. No faltarán, incluso, quienes llevados por una dialéctica pendular, llegan a concebir que la consideración misma de los contenidos les sitúa en las esferas de alguna orientación pedagógica "tradicional" de la que tratan de huir. En definitiva, todos esos dilemas son planteamientos o versiones del gran dilema: cómo tiene lugar, cómo debe ser y qué se espera del encuentro entre el individuo y la cultura o sociedad externas.

Buena parte de la confusión y ciertas polémicas desmovilizadoras en educación se producen por no partir —como ya se comentó— de la diferencia entre las formas culturales asentadas como *conocimiento escolar* y la cultura a la que aquéllas dicen representar. Al identificarlas, algunos "progresistas" han arrojado a la criatura al agua sucia de la bañera: queremos decir que han negado el valor de toda cultura al rechazar una mala y empobrecida cultura escolar. Mientras que otros "conservadores" se rasgan las vestiduras cuando se critica a ese conocimiento escolar, entendiendo que se denigra a la cultura que representa.

Condenados a la incertidumbre, al diálogo y al pacto

Si decidir el texto del currículum para la reproducción-asimilación culturales y para la recreación y creación del conocimiento no es misión fácil, las condiciones de la cultura y sociedad actuales hacen que el ámbito del currículum sea hoy más acentuadamente polémico y las soluciones que se acuerden sobre él tengan un menor tiempo de vigencia.

Si la cultura escolar tiene que ver con el establecimiento o revisión de una hegemonía, con el reparto y acceso a bienes culturales, con el destino social de los individuos, no cabe esperar unanimidad en los enfoques ni en las propuestas sobre los contenidos de ese proyecto. Menos todavía, cuanto más se reconozca el pluralismo social y la conveniencia de que en esos debates participen diferentes sectores: administración, profesorado, padres y madres, agentes sociales…; estos aspectos son importantes y han de ser garantizados en una democracia. No hay respuestas técnicas ni soluciones universalmente aceptadas, ni consensos fáciles o definitivos, para resolver los dilemas que se plantean, más allá de echar mano de algunos lugares comunes, evidentes para todos. Todo son propuestas provisionales acerca de conflictos culturales que rara vez afloran.

Éste será un debate siempre vivo, inacabado y escurridizo, porque refleja el carácter abierto, plural y cambiante de la sociedad y de la cultura, a lo que en el plano de la educación hay que responder con flexibilidad, diálogo y cierta dosis de relativismo, aunque con claridad. Está muy instalada la idea de que los contenidos escolares tienen que recoger los consensos, obviar los conflictos, aislarse de las polémicas en las que sería difícil sentirse neutral; se quiere poner al estudiante en una campana de cristal, como si fuera de la institución estuviese a salvo de influencias contradictorias. ¡Otra vitalidad tendría la cultura escolar si se recogiesen los conflictos culturales, sociales…! La pretendida asepsia es, precisamente, una de las más notables características del *conocimiento escolar.* Introducir la controversia en los contenidos y hacerlos discutibles supondría sanear bastante la educación, lo que llevaría a cuestionar posiciones éticas de falsa neutralidad y de ineludible compromiso. Si el debate no surge y se instaura un aparente consenso y quietud, quiere decirse que se hurta a la educación la posi-

© Ediciones Morata, S. L.

bilidad de participar en él. Los enfoques de carácter tecnocrático, tanto políticos como pedagógicos (y sobre el currículum, por supuesto), esconden sus opciones culturales, epistémicas y políticas en argumentos técnicos que poco aclaran los conflictos subyacentes. El currículum es un campo de batalla que refleja otras luchas: corporativas, políticas, económicas, religiosas, identitarias, culturales… (Ver APPLE, 1986, 1989 y 1996.)

Nosotros mismos, al valorar sobremanera la educación, nos veremos abocados a dificultades, dudas e incluso frustraciones. Uno de los motivos de la inseguridad radica en la multiplicidad contradictoria de los fines de la educación. Ampliamos los valores y las facetas a los que ésta tendría que atender (queremos una educación *integral*), al mismo tiempo que defendemos la universalización de la escolaridad y su prolongación. Todo eso ha dado lugar a que en el sistema educativo tengan cabida capas de población con orígenes socioculturales distintos, con posibilidades, aspiraciones y destinos diferentes. La ideología progresista ha enfatizado, además, que es bueno, para progresar hacia una mayor equidad, el que toda esa amalgama social se mezcle en una escuela única con un tramo cada vez más prolongado de enseñanza común no diferenciada, lo que implica proporcionar una cultura común. ¿Qué contenidos son adecuados y aceptados en esa escolaridad común para una base social tan heterogénea? La respuesta vendrá de la mano de un proceso de diálogo político y cultural.

Cada nivel tenía su público, a cada público se le destinaba una cultura diferenciada. El *conocimiento escolar* no es una categoría homogénea internamente, sino peculiar en diferentes tramos del sistema educativo, porque tiene destinatarios diferenciados, o al menos los tenía en su origen. La mezcla de públicos descubrirá conflictos culturales que se ocultaban en el reparto y en la especialización social de la cultura, lo cual conlleva la búsqueda no fácil de la cultura a compartir.

El rescate de la subjetividad y de la experiencia personal y cultural

Toda estrategia pedagógica (véase Figura 2.5), toda acción didáctica, supone el propósito de mediar, corregir y estimular la experiencia del encuentro entre un sujeto que ejerce una serie de funciones sobre o con un contenido, o mejora capacidades diversas, de suerte que quedan transformadas y enriquecidas dichas funciones y capacidades que en un sentido general reconocemos como *aprendizaje*. Para que ese encuentro sea fructífero el contenido tiene que ser significativo, relevante y retador; todo lo cual será más probable que ocurra si también ha sido adecuadamente *mediado* y si es motivador. Del contacto o encuentro entre el sujeto y el contenido se pueden esperar y desear que en el sujeto se desarrollen determinados procesos a los que se pueden denominar de distinta forma y valorar en desigual medida por su importancia, su densidad o según nuestras particulares visiones acerca de qué es lo deseable y posible; es decir según sea la orientación educativa que tengamos.

A esos procesos internos y a sus resultados en el aprendiz —que, como sabemos, corresponden a la fase decisiva para apreciar lo que acaba siendo el currículum— se les ha reconocido de muy distinta manera y son nombrados con denominaciones muy variadas: logro de la *perfección* (*areté*, para la cultura clásica griega), la *formación* general, de la personalidad o de la mente, *ilustración* del

© Ediciones Morata, S. L.

pensamiento, adquisición de *conductas*, dominio de *destrezas* y *competencias*, *pensamiento reflexivo*, *memorización*, *construcción* de significados, *aprendizaje relevante,* asunción de *valores*, logro de la *capacidad crítica*, *asimilación* cultural, *instrucción, disciplina, autocontrol*… Hemos observado anteriormente que esos resultados son logros del sujeto que, en algunos casos y bajo determinadas circunstancias, pueden apreciarse desde el exterior. Podemos observar cómo se genera una destreza para conducir un automóvil, pero no el proceso de formación de conductores responsables.

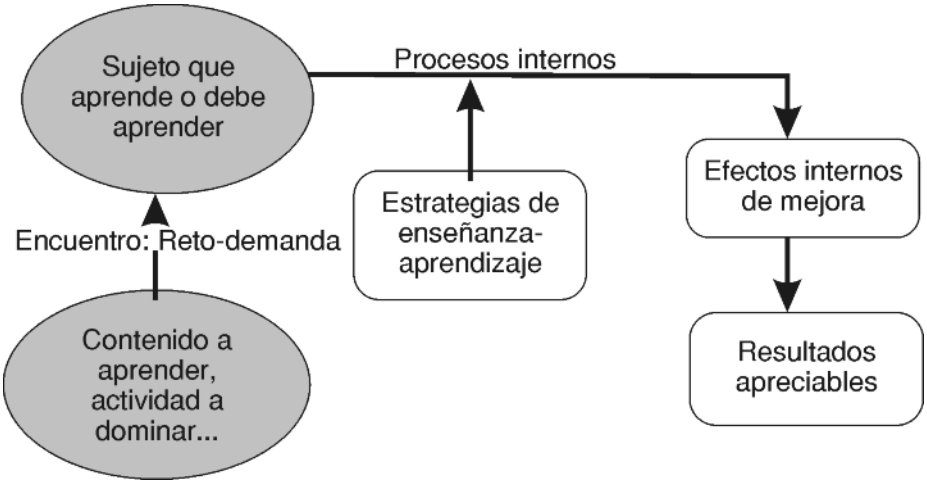

Figura 2.5. *La dinámica de la subjetivación del currículum.*

A lo largo de la historia, hoy mismo, ante este marco explicativo se producen posicionamientos muy diversos que varían en función de cómo se valora cada uno de los elementos y las relaciones que podamos establecer. Veamos algunos ejemplos de las orientaciones curriculares básicas.

La pulsión reproductora respecto de la transmisión cultural que los adultos desarrollan sobre las generaciones de jóvenes, junto a las tradiciones escolares disciplinarias (preocupadas por el orden, la disciplina en el comportamiento) y las concepciones dogmáticas de la enseñanza, han investido a los contenidos del currículum de una autoridad, de cierta sacralidad, que los legitima y les da la validez incuestionable, así como la garantía de que representan verdades perennes; lo cual no se corresponde con el valor que hoy sabemos que tienen. Entre las tradiciones curriculares, la ilustrada valora la cultura como un nutriente que construye al ser humano; es decir, los contenidos son los materiales que hacen desarrollarse a éste hacia cotas de mayor plenitud.

Desde una posición "tradicional" (que a veces raya con un cierto fundamentalismo) suelen apoyarse posiciones como: la verdad está en los textos y en la voz

© Ediciones Morata, S. L.

de quien enseña, una premisa apoyada en una larga tradición de la educación clásica y liberal que indica el criterio de relevancia de lo que ha sido elegido en el texto curricular. La "cultura escolar" a reproducir se autojustifica como lo mejor de lo posible; se nos presenta de manera natural como El Texto, el canon indiscutible. En coherencia con este punto de vista, las instituciones educativas tienen que ser, inevitable y fundamentalmente, reproductoras. El currículum tiene que ceñirse a los aspectos académicos, es la guía de los procesos, la brújula que marca el orden lógico de la secuencia de los contenidos; la demostración de su dominio será el criterio del éxito escolar. El papel central que tiene el libro de texto en el desarrollo del currículum, su posición monopolística de la información o del conocimiento en las aulas, la dependencia que respecto de los mismos tiene un sector importante del profesorado, son otros componentes del enfoque reproductor tradicional (que no necesariamente tradicionalista). El libro de texto ha llegado a convertirse en el agente prácticamente exclusivo del desarrollo del currículum (en unos niveles de enseñanza más que en otros).

Para otros, el contenido no es algo que nuestra mente absorbe, como un tejido hace con el agua, y que se puede volver a recuperar oprimiéndolo o que, simplemente, se evapora dejando incólume su capacidad de absorción, sino que educativamente es algo valioso en tanto se absorbe, se incorpora y se convierte en tejido. Lo importante es, pues, la cualidad o la competencia de la que dota al aprendiz. No se trata de sustituir los contenidos por los procesos, como a veces se ha dicho, o por la nada y el vacío cultural, como les gusta decir a algunos críticos del sistema educativo actual y defensores añorantes de un pasado que nunca existió o que, de haber existido, sería de uno pocos.

El giro epistemológico hacia el alumno cuenta con una larga tradición en la Enseñanza Primaria y mucho menos en la Secundaria, donde la lógica de la materia o disciplina se impone hoy en día con facilidad a cualquier otra consideración. Incluso en ésta, el giro hacia el aprendizaje y el proceso de la construcción de significados se aprecia como una causa del deterioro de la calidad de la enseñanza por algún sector del profesorado. Parece como si todo lo que estamos acostumbrados a hacer se estuviera haciéndo bien y no cupiera atisbar y ensayar otras posibilidades. Mentar las necesidades de los alumnos es ceder el terreno para después lamentarse del declive de la enseñanza. Hoy y entre nosotros, es en el nivel de Secundaria donde más se identifica al "buen texto" del currículum con la buena práctica y los buenos resultados, mucho más de lo que ocurre en la enseñanza universitaria. Cuando esa lógica falla, el motivo se busca en otra parte (en la familia o en el nivel anterior).

La crítica progresista al academicismo, desde finales del siglo XIX y durante los dos primeros tercios del XX, había puesto el dedo en la llaga de la inadecuación de la *forma* del conocimiento asentado como saber escolar para adecuarse a las necesidades del alumno, conectar con su desarrollo y hacer de él un ciudadano responsable que entendiese la vida que le rodeaba. Los contenidos de la escolaridad asentada no servían para estos propósitos; su lógica interna, en el mejor de los casos, no podía servir de guía para la enseñanza. A los contenidos "logocéntricos" se opuso la escuela "a la medida del niño" (CLAPARÉDE), los "centros de interés" (DECROLY), la escuela al servicio y para desarrollar la experiencia (DEWEY), la escuela sin contenidos en busca de la felicidad (NEILL) y otras utopías románticas.

© Ediciones Morata, S. L.

Más tarde, la psicología, aceptando el principio constructivista de la elaboración del conocimiento, planteó el aprendizaje como un proceso de elaboración y reconstrucción interna en el que lo nuevo interacciona con los significados previos que tienen los sujetos. El significado supone centrarse en las representaciones internas de la información, en la cultura subjetiva, lo que no es comprensible sin apelar al significado público compartido que es la cultura. Como dirá BRUNER (1991), la psicología exige un vuelco cultural que rescate la construcción del significado como objeto de atención preferente.

El giro constructivista significa que la cultura escolar se superpone, rivaliza y se relaciona con la cultura previa de referencia de los sujetos. El aprendizaje debe ser un proceso de depuración, enriquecimiento y ensanchamiento de la experiencia personal nutrida de la experiencia social. Debe comenzarse desde donde esté el alumno, en progresión, y estableciendo puentes entre la meta y su experiencia (WATTS y BENTLEY, 1991). Es la vuelta a DEWEY (1967). Todo el *conocimiento escolar* tiene que considerar las concepciones previas del alumno, las representaciones culturales, los significados populares propios del estudiante como miembro de una cultura externa real a la escuela (ARONOWITZ y GIROUX, 1991; GRIGNON, 1991 y 1994). Una reivindicación apoyada por la enajenación que siente el alumno ante la cultura escolar que niega en muchos casos la suya propia y que produce el alejamiento de los jóvenes de las escuelas.

Pero estas ideas tienen un efecto contradictorio, parcialmente desintegrador, porque, si bien DEWEY (1944, pág. 63) preconizaba en su credo pedagógico que "el verdadero centro de correlación de las materias escolares no es la ciencia, ni la literatura, ni la historia, ni la geografía, sino las propias actividades sociales del niño", él mismo reconocía que es imposible encontrar la selección necesaria y la dirección de la cultura escolar en la experiencia: "los principios generales de la nueva educación no resuelven por sí mismos ninguno de los problemas de la dirección y organización reales o prácticas de las escuelas progresivas" (DEWEY, 1967, pág. 18). Bajo la óptica de la experiencia cultural subjetiva la discusión curricular queda muy pendiente de la categoría *aprendizaje* y menos de la de contenidos. Si el criterio para introducir contenidos en la actividad de enseñanza, así como para determinar su secuencia, es la maduración de la experiencia, ese criterio lo ha de encontrar el profesor en cada situación, porque no existe como norma generalizable o como proyecto cultural. Es una perspectiva a considerar en la acción de enseñar que no proporciona dirección en cuanto a la decisión básica: ¿qué cultura impartir?

El saber al servicio del pragmatismo productivo

Desde el siglo XIX y muy especialmente durante todo el XX, la validez educativa y social del conocimiento científico ha sido valorada en función del uso utilitario que podría hacerse de él en el dominio sobre la naturaleza. El saber no es válido en tanto que pueda formar a las personas, sino en la medida en que ayuda a producir cosas y a controlar procesos naturales y sociales. No se sabe por saber, sino para producir, para aplicar. El interés por la utilización técnica del saber es consustancial a la producción industrial y más plenamente a la sociedad postindustrial, donde el dominio de la información es parte de la productividad, factor añadido a los dos componentes clásicos de capital y trabajo.

© Ediciones Morata, S. L.

Como certeramente ha señalado HABERMAS (1987), el valor práctico del saber ya no reside en su capacidad para mejorar a las personas y, a través de la racionalidad infundida, permitirles una vida más libre, más humana, no dirigida por dogmas irracionales, mejorando su conducta y las relaciones entre los hombres. Por el contrario, todo tiene que encontrar un reflejo en la productividad económica. "La ciencia —dice este autor— se ha hecho ajena a la formación en la medida en que ha impregnado la praxis profesional" (pág. 338). Allí donde exista una actividad productiva o una actividad social cualquiera tiende a desarrollarse una disciplina científica con afanes de intervenir regulando la actividad. Las actividades laborales en cualquier sector productivo, en los servicios y en la administración están sometidas a esa ley.

La orientación racional moderna en educación está siendo mediatizada por la visión utilitaria en una sociedad marcada por el desarrollo tecnológico y su aplicación a las actividades laborales y cotidianas. El viejo lema de la educación progresista de principios de siglo que mantenía la necesidad de que la escuela preparase para la vida, tiene hoy, mejor que nunca, su aplicación en la presión creciente del sistema productivo sobre el escolar, seleccionando en éste los saberes que le son más útiles. Lo que se ha denominado como "vocacionalización" de los *currícula* se ha convertido en una fuerza que lleva a seleccionar contenidos por su valor de aplicación, funcionando como una ideología tendente a articular mejor el sistema educativo con el mercado de trabajo en una economía con fuerte desempleo (LAUGLO y WILLIS, 1988). La consecuencia: las humanidades, la cultura clásica y las ciencias sociales bajan en apreciación dentro de los sistemas educativos y ascienden, por ejemplo, las matemáticas, las ciencias, el conocimiento aplicado en general y los idiomas modernos.

Hoy, una de las críticas más frecuentadas al sistema educativo desde los intereses dominantes es la de su desajuste con el sistema laboral. Cuanto más escaso sea el mercado del trabajo, menos distracciones se le tolerarán a la educación. Cuantas más restricciones imponga la crisis, más ajuste se reclamará. Son presiones que afectan en desigual medida a distintos niveles escolares, pero resultan una realidad para todo el conjunto de difusión del conocimiento.

Muchas voces de alarma y hechos contundentes están empezando a frenar la fe en el progreso científico-técnico, poniendo en crisis, de paso, la ideología y práctica que en torno al mismo se ha montado. La persistencia y aumento de las desigualdades entre los individuos y entre los pueblos, el deterioro del medio ambiente, la escasez de recursos no renovables, los peligros de la técnica y de la ciencia independizada de valores morales (desarrollo de armas, manipulación genética), empiezan a poner en tela de juicio la idea de progreso en la que se apoya el complejo ciencia-tecnología. Todo esto nos debería llevar a pujar por el resurgimiento de otros valores, de otros conocimientos, de otra idea de calidad de vida y de bienestar. La crisis del concepto de formación laboral como preparación específica para puestos de trabajo que cambian rápidamente, impide prever un perfecto ajuste entre conocimientos y tareas, mientras que el vocacionalismo puede estar reforzando y legitimando las desigualdades y diferencias de clase, género y raza (LAUGLO y WILLIS, 1988). El reto educativo sigue estando en encontrar otras *formas de conocimiento escolar,* en rescatar el sentido de la formación general, en revisar la racionalidad asentada en la llamada *alta cultura,* sin renunciar a ella, pero admitiendo la incapacidad de la escuela por sí sola para llevar a

© Ediciones Morata, S. L.

cabo la promesa de la modernidad ilustradora; algo que se suele olvidar cuando se le piden objetivos contradictorios como preparar para la vida, para las profesiones y fomentar la independencia de juicio de ciudadanos cultos.

2.8. ¿Necesitamos nuevos lenguajes?

Con la entrada del tópico y problema del *currículum* en el discurso sobre la enseñanza, la escolaridad o la educación —territorio intelectual ya maduro en otros contextos— se abrieron para nosotros nuevas perspectivas que nos facilitaron y obligaron a establecer contactos y puentes interdisciplinares con aportaciones de la filosofía, la historia, la antropología, la sociología, la economía, la epistemología y los enfoques críticos con la psicología psicométrica y con un conductismo prepotente pero nada valioso para abordar los problemas que plantea este antiguo pero renovado territorio que era el currículum. En este panorama de nuestra reciente historia se ha producido una resocialización de los académicos en contacto con un nuevo universo conceptual, en consonancia con una visón menos idealista de la educación, más pegada y comprometida con la realidad, pues discutir o investigar sobre el currículum supone tocar algo visible y encarnado socialmente. Necesitamos apoyarnos en un enfoque más holístico, complejo y estimulante superando las disquisiciones burocráticas sobre el *plan de estudios,* el *cuestionario* o el *programa escolar;* éstos son los conceptos más próximos al concepto de currículum[5], entre nosotros.

Debido al cruce de dimensiones, conflictos y realidades que se manifiestan en el estudio del currículum, éste es un campo importante para la investigación. En este debate encontramos unas cuantas líneas de trabajo fundamentales: *a)* la sociología del currículum, discutiendo los valores implícitos en los *currícula* dominantes, *b)* la incipiente historia del currículum que empieza a rastrear el curso de la configuración de lo que entendemos por materias de estudio, *c)* las críticas a la racionalidad moderna que han puesto en evidencia sus carencias y la ocultación de culturas, públicos y relatos ignorados, *d)* el debate sobre la profesionalización del conocimiento, *e)* el enfrentamiento entre la educación como necesidad de asimilación de cultura y una perspectiva educativa que mira al desarrollo individual, a los intereses del alumno y a los significados subjetivos de la cultura.

¿Qué hacemos con las concepciones diversas y los enfoques dispersos que hoy podemos apreciar en este campo? Una somera búsqueda en *Google books* proporciona cerca de 60.000 entradas a partir de término *currículum.* La misma búsqueda en la Biblioteca del Congreso de Washington da más de 9.000.

[5] Un ejemplo significativo de la separación de la tradición anglosajona y la nuestra se puede intuir en el dato de que el eminente pedagogo español Lorenzo LUZURIAGA, cuando en 1944 traduce obras tan significativas como *The child and the currículum* de DEWEY con el título de *El niño y el programa escolar.* (Losada. Buenos Aires.)

Por nuestra parte, al comienzo de la década de los ochenta, en un intento de modernizar el pensamiento pedagógico al uso abriéndolo a corrientes foráneas, tratamos de articular una síntesis entre la orientaciones de origen anglosajón, básicamente, con las tradiciones más centroeuropeas y meridionales publicamos la obra *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum,* en 1981 (Anaya. Salamanca) en España y unos años más tarde se editó en Buenos Aires.

© Ediciones Morata, S. L.

Aclarar las ideas básicas en este panorama es uno de los objetivos de esta recopilación.

El autor ha venido tratando estos problemas desde hace tiempo, sobre todo desde 1988, cuando publicó su obra *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Allí encontrará el lector una perspectiva más detenidamente desarrollada.

Bibliografía

APPLE, M. (1986). *Ideología y currículum.* Madrid. Akal.

— (1989). *Maestros y textos.* Barcelona. Paidós-MEC.

— (1996). *El conocimiento oficial.* Barcelona. Paidos.

ARONOWITZ, S. y GIROUX, H. (1991). *Postmodern education.* Minneapolis. University of Minnesota Press.

BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control.* Madrid. Akal.

BRUNER, J. (1991). *Actos del significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza.

DEWEY, J. (1944). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico.* Buenos Aires. Losada.

— (1967). *Experiencia y educación.* Buenos Aires. Losada.

EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido.* Barcelona. Paidós-MEC.

FORQUIN, J. C. (1989). *École et culture.* Bruselas. De Boeck.

GIMENO, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid. Morata.

GRIGNON, C. (1991). "La escuela y las culturas populares". *Archipiélago.* Núm. 6. Págs. 15-19.

— (1994). "Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular". *Educación y Sociedad.* Núm. 12. Págs. 127-136.

GRUNDY, S. (1998). *Producto o praxis del currículo.* Madrid. Morata.

HABERMAS, J. (1987). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social.* Madrid. Tecnos.

HAMILTON, D. (1993). "Orígenes de los términos educativos 'clase' y *'currículum'". Revista Iberoamericana de Educación.* Número 1. Enero-Abril.

KEMMIS, S. (1986). "Curriculum Theorising: Beyond reproduction theory". Victoria. Deakin University Press. (Trad. cast.: El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid. Morata, 1988).

KIRK, G. (1989). *El curriculum básico*. Barcelona. Paidós-MEC.

LAUGLO, J. y LILLIS, K. (1988). *Vocationalizing education.* Oxford. Pergamon Press.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1991). "Cultura escolar y aprendizaje relevante". *Educación y Sociedad.* Núm. 8. Págs. 59-72.

TORRES, J. (1991). *El currículum oculto.* Madrid. Morata.

WATTS, M. y BENTLEY, D. (1991). "Constructivism in the curriculum. Can we close the gap between the strong theoretical version and the weak version of theory-in-practice?" *The Curriculum Journal.* Vol. 2. Núm. 2. Págs. 171-182.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO III

La educación obligatoria: Una escolaridad igual para sujetos diferentes en una escuela común*

Por José GIMENO SACRISTÁN
Universidad de Valencia

Una vez que se han explicitado los grandes objetivos y las funciones generales de la educación obligatoria, elevada a la categoría de derecho social universal, ahora nos resta comentar los grandes temas que deben afrontarse para hacer operativo ese derecho y los problemas que desencadena. Una larga tradición de pensamiento y de prácticas se ha acumulado para dar respuesta a lo que se espera de esa etapa educativa; algo que creemos se puede sintetizar en dos grandes retos: 1) ¿Cómo abordar la enorme diversidad de sujetos, por sus cualidades, intereses, medio social de pertenencia, cultura de origen y con expectativas tan diferentes en un modelo de escuela que sea igualadora? 2) ¿De qué contenidos dotaremos el currículum de esa escuela y cómo lo haremos fructificar?

> Y puesto que hay un fin único para toda ciudad, es manifiesto también que la educación debe necesariamente ser única y la misma para todos, y que el cuidado de ella debe ser común y no privado, como lo es actualmente cuando cada uno cuida privadamente de sus propios hijos...
>
> (ARISTÓTELES, 1988, *Política,* pág. 456.)

¿Qué ocurre cuando una institución como la escuela obligatoria se enfrenta con toda la diversidad social y de los individuos, siendo ella, por su historia, un modelo para asimilar la variedad sometiéndola a un patrón de pensamiento y de conducta? Pues, sencillamente, que tolera mal esa circunstancia. Una escuela común que satisfaga el ideal de una educación igual para todos (lo que presupone en buena medida un currículum común), en el paisaje social de las sociedades modernas, acogiendo a sujetos muy diversos, parece una contradicción o un imposible. No obstante, el derecho básico de esos sujetos a la educación, en condiciones de lo que WALZER (1993) denomina *igualdad simple* (una enseñanza con contenidos y fines comunes), obliga a aceptar el reto de hacer compatible en la escolaridad obligatoria un proyecto válido para todos con la realidad de la diversidad. Como hemos comentado en apartados anteriores, la escuela, durante la eta-

* GIMENO SACRISTÁN, J. (2005): *La educación obligatoria: Su sentido educativo y social.* Cap. V, págs. 68-95. Madrid. Morata.

© Ediciones Morata, S. L.

pa de la escolaridad obligatoria, debe ser integradora de todos o, en caso contrario, traicionará el derecho universal a la educación. ¿Cómo lograr la *universalización* efectiva de la misma, respetando el principio de la *igualdad simple,* dando acogida a la *diversidad* de estudiantes e, incluso, aspirando a hacer de éstos seres singulares? Nos enfrentamos a un reto tan difícil como atractivo.

Plantear el problema de la diversidad y de la diferencia *en* y *ante* la educación supone enfrentarse con retos y ámbitos de significado muy polivalentes: la lucha contra las desigualdades, el problema de la escuela única interclasista, la crisis de los valores y del conocimiento tenidos por universales, las respuestas ante la multiculturalidad y la integración de minorías, la educación frente al racismo o el sexismo, las proyecciones del nacionalismo en las escuelas, la convivencia entre las religiones y las lenguas, la lucha por la escuela para la autonomía de los individuos, los debates "científicos" sobre el desarrollo psicológico y sus proyecciones en el aprendizaje, la polémica sobre la educación comprensiva, las posibilidades de mantener en unas mismas aulas a estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje, además de la revisión de las rigideces del actual sistema escolar y de sus prácticas. No pueden agotarse, pues, en este espacio tal variedad de perspectivas. Nos limitaremos a plantear algunas de especial relevancia para los profesores:

- La naturalidad de las diferencias.
- La diversidad se convierte en problema. El gusto por la norma o el nivel.
- Graduar la escuela obligatoria facilita el progreso ordenado, pero regula un ritmo para los estudiantes que son desiguales.
- Formas de abordar la complejidad provocada por la diversidad.
- La escuela pública y comprensiva como respuesta a las desigualdades y a las diferencias.

3.1. La naturalidad de las diferencias

> Primeramente: todos los hombres han de ser encaminados a los mismos fines de la ciencia, costumbres y santidad.
>
> En segundo lugar: todos los hombres, sea cualquiera la diferencia que presenten en sus cualidades, tienen una única e igual naturaleza humana dotada de los mismos órganos.
>
> Tercero: la expresada diversidad de cualidades no es sino exceso o defecto de la armonía natural...
>
> (COMENIUS, *Didáctica magna*.)

La idea de buscar unos mismos fines en la educación, admitiendo que todos tenemos una misma naturaleza humana, tratando de hacer compatible aquel ideal y este supuesto con la diversidad humana, ha sido y es un tema central para el pensamiento educativo y un reto difícil para las instituciones escolares y para los profesores.

La consideración de la diversidad humana es una constante en la historia de los sistemas escolares, en el pensamiento en general y en el educativo, en particular, en permanente relación dialéctica con la proclamación de la universalidad

© Ediciones Morata, S. L.

de la naturaleza humana, de la que se deduce, entre otras cosas, el derecho a recibir la enseñanza en condiciones de igualdad. De cómo se entienda la universalidad y de hasta dónde se quieran llevar sus implicaciones, o en qué aspecto se respete la diversidad, dependen las respuestas que se pueden dar al problema que nos ocupa.

Distinguir a los estudiantes por su ingenio, tratarlos y agruparlos según sus características, sus habilidades, etc., son prácticas inherentes al desarrollo de la sensibilidad pedagógica. Individualizar la enseñanza ha sido una pulsión de la pedagogía durante todo el siglo XX, aunque las raíces de esta preocupación son anteriores.

La variedad entre seres humanos es consustancial a su misma existencia y se produce en dos planos, en el intraindividual y en el interindividual. En el plano individual se hace evidente en forma de *inconstancia* en el modo de ser y de comportarse a lo largo de su vida, así como en las manifestaciones que tienen sus disponibilidades personales (TODOROV, 1999, pág. 202). Que variamos y mudamos de forma de ser y de comportarnos, que las capacidades y habilidades que vamos logrando y perdiendo a lo largo de nuestra vida cambian, son evidencias vividas por cada uno; inconstancia tan real como lo es una cierta estabilidad del yo a lo largo de ese proceso. Somos únicos porque somos "variados" internamente, porque somos una combinación irrepetible de condiciones y cualidades diversas que no son del todo estáticas; lo que nos hace también diversos respecto de nosotros mismos a lo largo del tiempo y según las circunstancias cambiantes que nos afectan. En las condiciones sociales y culturales de la postmodernidad esa complejidad e inestabilidad de cada persona se acentúan considerablemente ante la variedad de relaciones que establecemos en contextos mudables.

En un segundo plano, la variedad se manifiesta también como multiplicidad entre individuos. Al estar constituido el sujeto por elaboraciones a partir de los contactos con los demás, al ser los intercambios con éstos tan variados, dan lugar a vidas interiores muy diversas. Decía MONTAIGNE (citado por TODOROV, 1999, pág. 203) que el hombre no es más que remiendo y mezcolanza, el mundo no es sino variedad y desemejanza; la cualidad más universal es su diversidad. Diferimos, pues, de nosotros mismos y de los demás. Una y otra variación constituyen la riqueza de la especie humana. Es un hecho empírico comprobable desde el sentido común, antes de que fuera argumentado científicamente desde el punto de vista biológico, psicológico, social y cultural. Cada uno constituimos una radical singularidad. Ésta es una condición provocada por la interacción de las peculiaridades personales, la singularidad del contexto en el que cada uno vive y el uso que hacemos de nuestras posibilidades y las reacciones personales ante el ambiente que nos viene dado.

El ser humano, seguramente, tomó muy pronto conciencia de la variabilidad de la acción y de la naturaleza humanas, al tiempo que apreciaba esa misma condición en otros seres, y sintió la necesidad de simplificar esa dispersión "imponiendo" por su parte regularidades, categorías o tipologías para entender la variedad del ser humano. De esa forma se le haría más fácil comprender la complejidad de lo diverso y anticipar el comportamiento de los demás, facilitándosele el trato con ellos y acomodando sus respuestas hacia los otros: "si sé de qué categoría eres, me comporto contigo y espero de ti que actúes en la dirección que creo está asociada a esa categoría". Así, de los inteligentes esperamos que

© Ediciones Morata, S. L.

resuelvan problemas con facilidad y de los torpes esperamos torpeza. Esta operación de simplificación que realiza el pensamiento común, la hace también el pensamiento científico al clasificar fenómenos y especies de seres vivos según categorías, con la pretensión de encontrar un orden que explique las manifestaciones infinitas con las que las cosas y los fenómenos se nos muestran. ARISTÓTELES, al tratar el tema de la naturaleza de la virtud ética, decía que:

> …hay que aceptar que, en toda cosa continua y divisible, hay un exceso, un defecto y un término medio, y esto en su relación mutua o bien en relación con nosotros; por ejemplo, en la gimnasia, en la medicina, en la arquitectura, en la navegación, y en cualquier clase de acción, tanto científica como no científica (…) pero en todo el término medio relativo a nosotros es lo mejor, porque esto es lo que la acción y la razón ordenan (…) por consiguiente, es necesario que la virtud ética se refiera a determinados términos medios y que sea un modo de ser intermedio.
>
> (*Ética Nicomáquea y Ética Eudemia*, págs. 437-438.)

Así, entre la irascibilidad y la indolencia está la mansedumbre, entre la malicia y la simpleza está la prudencia, o entre la prodigalidad y la tacañería está la liberalidad, etc. Lo que es continuo y cambiante es objeto de categorizaciones para entenderlo y ordenarlo.

En la escuela, como en la vida exterior a ella, existe la heterogeneidad. La diferencia es lo normal. Si variedad intraindividual e interindividual son normales y son manifestaciones de la riqueza de los seres humanos, deberíamos estar acostumbrados a vivir con ella y a desenvolvernos en esa realidad. Así lo hacemos en la vida social, en la familia, y en cualquier ámbito de la vida, expresando nuestra particular idiosincrasia y aceptando la de los demás. ¿Por qué no íbamos a poder hacerlo en la escuela? La educación en las instituciones escolares, como la vida en cualquier otro ámbito, se enfrenta (mejor: debería enfrentarse) de manera natural con la *diversidad* entre los sujetos, entre grupos sociales y con sujetos cambiantes en el tiempo. Cuantas más gentes entren en el sistema educativo y cuanto más tiempo permanezcan en él, tanta más variedad se acumula en su seno. Las prácticas educativas —sean las de la familia, las de las escuelas o las de cualquier otro agente— se topan con la diversidad como un dato de la realidad. Ante tal hecho caben dos actitudes básicas: tolerarlo, organizándolo, o tratar de someterlo a un patrón que anule la variedad. En la vida social, gobernada por procedimientos democráticos, la diversidad social, de opiniones, en cuanto a modelos de vida, etc., se aborda con la práctica de la tolerancia, la aceptación de normas compartidas que obligan a algunas renuncias en los individuos y respetando espacios para la expresión y cultivo de las individualidades singulares. La escuela, estructurada con anterioridad a la aceptación del modelo democrático, eligió el camino del sometimiento de lo diverso a la norma homogeneizadora.

Las razones por las que una manifestación —la variedad y variabilidad— de la vida y de las personas pasa a ser un problema residen, pues: *primero,* en que la variedad pugna con la tendencia del pensamiento a clasificar la dispersión que nos ofrece el mundo para entenderlo mejor; *segundo,* en la mentalidad y los usos de las instituciones escolares que reclaman de las individualidades el sometimiento a unas normas, a un currículum y a un orden. No es realista pensar

© Ediciones Morata, S. L.

que una institución como la escolar sea capaz de asumir radicalmente la diversidad en su totalidad; por razones económicas de recursos, de tiempo y de trabajo de los profesores no puede ser posible una escuela para las individualidades y para todas ellas al mismo tiempo. Eso exige modelos de educación *tutorial* para todos imposibles de practicar en las condiciones de la escolarización masiva. ¿Cómo articular la necesidad inevitable con la posibilidad de respetar y fomentar la diversidad posible?

Porque la singularidad no solo es una realidad dada de los individuos, sino que se la resalta además como un valor importante en las sociedades democráticas liberales y tolerantes que reconocen los derechos que protegen y proporcionan espacios a la individualidad. Realidad incontestable y objetivo educativo para la filosofía liberal quedan bien expresados en el pensamiento de uno de los teóricos de la libertad, John STUART MILL (1970), quien sugería:

> La naturaleza humana no es una máquina que se construye según un modelo y dispuesta a hacer exactamente el trabajo que le sea prescrito, sino un árbol que necesita crecer y desarrollarse por todos los lados, según las tendencias de sus fuerzas interiores, que hacen de él una cosa viva (pág. 130).
>
> No es vistiendo uniformemente todo lo que es individual en los seres humanos como se hace de ellos un noble y hermoso objeto de contemplación, sino cultivando y haciendo resaltar, dentro de los límites impuestos por los derechos e intereses de los demás (página 134).

Si la educación tiene que ver con la capacitación para el ejercicio de la libertad y de la autonomía, la escuela tiene que respetar la singularidad individual y fomentarla sin discriminaciones para todos. La educación debe preocuparse por estimular diferenciaciones que no supongan desigualdades entre los estudiantes; tiene que hacer compatible el currículum común y la escuela igual para todos con la posibilidad de adquirir identidades singulares, lo que significa primar la libertad de los sujetos en el aprendizaje.

La educación tiene ideales y desempeña funciones muchas veces de carácter contradictorio, por pretender provocar la diferenciación individualizadora a la vez que la socialización homogeneizadora, que significa compartir rasgos de pensamiento, de comportamiento y de sentimiento con otros. La educación bajo la filosofía ilustrada, universalista, pretende que se compartan determinados rasgos, cualidades y frutos culturales. Es decir, se trata de crear comunidades en torno a hábitos, valores y significados compartidos que exigen el parecerse algo en las formas de pensar, compartir reglas, algunos valores y respetar algunas normas de conducta. Lo cual no significa seguir vías coercitivas y proponer modelos unívocos de cultura que se deben asimilar. Esta tensión entre socialización en torno a un proyecto y respeto a la idiosincrasia del sujeto plantea una de las contradicciones que hay que resolver con equilibrios siempre inestables.

Es preciso plantear en otra dimensión *la diversidad* entre y en los sujetos escolarizados. Además de significar la riqueza de la singularidad, de la "biodiversidad" humana y cultural, hace también alusión a la *desigualdad,* en tanto existen singularidades de sujetos o de grupos que les permiten alcanzar objetivos educativos en desigual medida. La diferencia no solo es una manifestación del ser irrepetible que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es de poder llegar a

© Ediciones Morata, S. L.

ser, de tener más o menos posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales. Lo diverso, en condiciones de igualdad, es tolerable y, en ocasiones, deseable; la desigualdad ha de ser corregida si admitimos la universalidad del derecho a la educación. Consideramos que no son tolerables las diferencias que supongan desigualdades entre individuos o entre grupos de humanos. Solo las diferencias y las prácticas que las protegen que no desigualen o toleren la desigualdad pueden admitirse en la escolaridad obligatoria (GIMENO, 1995). La diversidad algunas veces habrá que desconsiderarla, en otras habrá que corregirla y en muchos casos debería estimularse [1].

3.2. La diversidad se convierte en problema. El gusto por la norma o el nivel

> La originalidad es la única cosa cuya utilidad no pueden comprender los seres vulgares.
>
> (STUART MILL, 1970, pág. 128.)

En la escuela es difícil ser singular en algo o por algo sin recibir presiones para dejar de serlo, bajo la "amenaza" de ser clasificado como atípico, rebelde, retrasado…. y, con menos probabilidad, como genio. ¿No será esa dificultad una de las causas de su vulgaridad y del rechazo que produce en muchos estudiantes? En la escuela no se admiten grados muy distintos de logro en los objetivos comunes, existen mecanismos que estimulan la graduación de resultados individuales que premian y castigan la separación de la norma. Las líneas entre las que es preciso moverse, manifestarse y existir no permiten mucha desviación de lo que se considera normal. La función disciplinante de la que hemos hablado en otro momento es, ante todo, *normalizadora*. La experiencia histórica ha dado contundentes ejemplos del uso de la represión del cuerpo y del espíritu en las instituciones escolares, en los internados, etc. Nuestra intención aquí es llamar la atención sobre otras formas de carácter más "técnico" para llevar a término la normalización no represora, pero a todas luces excluyente.

El funcionamiento dominante de la escuela, de su currículum, de los métodos pedagógicos, está configurado, generalmente, más para organizar la desigualdad entre los escolares que para corregirla o para convivir con la diversidad de capacidades, niveles en las mismas, ritmos de trabajo distintos, motivaciones variadas de los sujetos, etc. El mecanismo de normalización que define el éxito (para los que quedan incluidos en la norma) y la exclusión (para los que quedan fuera de la norma) se vio reforzado en el momento en que la escolaridad se hizo realmente obligatoria para todos. Cuando la escolarización universal no es real, la exclusión de los que no superan la norma no es necesaria, ya que los candidatos a ser excluidos ni siquiera acuden a las escuelas. Cuando éstos las frecuentan, pero están poco tiempo en ellas y las abandonan, ocurre lo mismo. Pero cuando la obligatoriedad se hace efectiva, aparece la idea de *fracaso escolar* como lacra inter-

[1] El tema de las diferencias entre culturas y sus implicaciones para la educación obligatoria es demasiado complejo para tratarlo en este reducido trabajo.

© Ediciones Morata, S. L.

na, aparentando ser una especie de atipicidad que se convierte en una forma de exclusión que afecta, ahora, a los que permanecen dentro de las escuelas. Fracasar es ser excluido por una vía de carácter más bien técnico: la del "etiquetado" que implica no superar la norma que define lo que es y no es aceptable. Supone negar a los sujetos fracasados la bondad de la escolaridad por otras vías, culpabilizándoles de no dar de sí lo que se les exige, hasta el punto de que algunos consideran que sería mejor para ellos apartarlos del sistema (así no habría excluidos ni agentes que tienen que excluir). La escuela legitima, por la vía de la apreciación del *mérito personal* de los alumnos, las diferencias y desigualdades entre sujetos, transformándolas en un escalonamiento de los logros escolares. Así se legitima como institución que ofrece oportunidades a todos, aunque no dé a todos lo mismo. La idea de *fracaso escolar* tiene muy corta historia, poco más de medio siglo (ISAMBERT-JAMATI, 1992); la misma que la de la escolarización universal real, ya que el "bajo rendimiento escolar" es inherente a ella (OCDE, 1998).

Esta función normalizadora es más propia, pues, de la perversión selectiva y jerarquizadora de la escuela que del espíritu integrador que debe orientar a la escolaridad obligatoria. Parece como si la universalidad de la educación para los sujetos diversos acabase a la entrada del recinto escolar, para, una vez dentro, ser jerarquizados, expidiendo un certificado con la desigualdad a la salida, lo que da lugar a la exclusión de los escolarizados. Es tan grave este problema que se convierte no ya en una disfuncionalidad de las instituciones escolares (el alto fracaso que producen obstaculiza su propio proyecto y su dinámica), sino en un problema social que delata el *fracaso de la escuela* obligatoria para dar acogida en su seno a toda la diversidad de la población escolar. No es el fracaso de la educación, sino el de la forma de proveerla a una población muy heterogénea desde el punto de vista psicológico, social y de procedencia cultural. Es una ironía cruel que después de pasar numerosas horas al día, durante una decena de años, se pueda decir al sujeto que allí permanece que queda excluido y que es un fracasado. Eso, como decía con ironía el personaje de *Mafalda*, no se le puede hacer a un cliente.

La diferencia negativa respecto de la norma es un obstáculo que perturba el "normal" funcionamiento de la escuela, la dinámica de desarrollo del currículum y es también una dificultad que sienten muchos profesores. El currículum está regulado, por lo general, en términos que permiten flexibilidad en su interpretación, a la hora de confeccionar textos y materiales para los estudiantes, o cuando los profesores elaboran sus planes docentes y los desarrollan en las aulas. Pero esa flexibilidad queda prácticamente anulada en el último paso de su desarrollo: cuando los aprendizajes secuenciados son idénticos para los estudiantes, quienes son sometidos a tareas idénticas y a unas mismas exigencias de ritmo y de tiempo en la realización del trabajo. Buena parte de esa esclerosis del contenido-norma exigible se debe a la adopción de materiales estandarizados, homogéneos para todos los estudiantes, que dan lugar, a su vez, a pautas poco variadas de desarrollo de la enseñanza. El contenido homogeneizado y propuesto como norma cerrada idéntica para todos limita las posibilidades a la singularidad personal. Las "desviaciones pequeñas" de los individuos respecto de esas normas son asumidas, por lo general, como naturales (unos son calificados mejores y otros peores, siempre que sobrepasen los mínimos exigidos), pero un alejamiento destacado

© Ediciones Morata, S. L.

será calificado de fracaso y podrá ser motivo de repetición de curso y hasta de abandono de la escuela.

La escuela y su currículum, que deben ser oportunidades para todos, pasan con demasiada facilidad a ser estructuras de dificultades graduadas que todos han de superar a un mismo ritmo y con las mismas ayudas, de suerte que en cada uno de los escalones establecidos en la graduación medimos a los sujetos para ver si son aptos o no, los diferenciamos y les decimos a muchos que son desiguales a los demás. De ser oportunidad de aprendizaje en la escolaridad obligatoria, los contenidos culturales se convierten en escalera jerarquizadora y excluyente de los que ascienden despacio, se detienen en el camino o, simplemente, rechazan la escalera porque no les atrae subir por ella, o porque desconocen adónde conduce y no ven motivos para ascender por ella. Los profesores de la enseñanza primaria están acostumbrados a la variedad y disparidad de situaciones individuales respecto de la norma ideal; para los que trabajan en la enseñanza secundaria obligatoria esta "diversidad de niveles" suele chocar con la cultura profesional acrisolada en bachillerato, más seleccionadora y propicia a jerarquizar.

Al prolongarse la escolaridad obligatoria, más allá de la etapa de educación primaria, todos esos mecanismos para jerarquizar provocan mucha más conflictividad. Es un efecto del choque entre el hecho sociológico imparable de la presencia en las instituciones escolares de jóvenes sin seleccionar, por un lado, y la mentalidad elitista que históricamente ha caracterizado a la enseñanza secundaria, por otro. Elitismo manifestado en las concepciones del profesorado, en el currículum de ese nivel, en la imagen social acerca del destino que tenían los bachilleres, etc. La bondad aceptada de la universalidad de la educación (primero, de la escuela elemental) ha coexistido durante dos siglos con la política, con la mentalidad y con la práctica selectivas y jerarquizadoras de la enseñanza secundaria (CARON, 1996). La expansión de la enseñanza secundaria ocurre como una exigencia social, pero se realiza bajo la orientación curricular y pedagógica que la convierte en la puerta de entrada a la enseñanza universitaria (DURKHEIM, 1982; VIÑAO, 1982). Su misma expansión cuantitativa y las necesidades sociales que va cubriendo conducen a entenderla como prolongación de la formación general. Pero su espíritu original de ser una educación restringida perdura simbólicamente en la mentalidad de ciertos sectores sociales y del profesorado. Un nombre más adecuado para este nivel hubiese sido el de enseñanza *pre-universitaria* o *media* (más propiamente *intermedia*), en vez de denominarla *secundaria* que da continuidad a la primaria. La idea de que cualquier adolescente puede ser beneficiario de la enseñanza secundaria, continuando su formación general, no está asumida completamente en nuestro contexto —más allá de las regulaciones legales—, a pesar de haberse planteado ya en las propuestas de la Institución Libre de Enseñanza. Esta resistencia se explica por haber sido un estilo educativo sin relación con la preparación general, previa a la formación utilitaria, es decir, que ha preservado su impronta académica de origen: ejercer la reflexión, el juicio, la razón, etcétera. (DURKHEIM, 1982, pág. 392). Es también la resisten-cia a morir del elitismo social (BAUDELOT y ESTABLET, 1990).

Es un hecho la existencia de una ruptura importante en la continuidad de estilos entre la enseñanza primaria y el nivel secundario, visible en muchos aspectos (GIMENO, 1996). No se acepta la posibilidad de que todos puedan beneficiarse de

© Ediciones Morata, S. L.

la cultura que constituía el bachillerato. Si para realizar esta posibilidad se propone que se alteren los contenidos del currículum, entonces los defensores de una tradición digna (pero no para todos) denunciarán el descenso de la calidad de la enseñanza. Para hacer compatible la prolongación de la obligatoriedad, cuya conveniencia es difícil de negar, con la defensa del orden conocido y valorado en lo cultural-pedagógico, la solución a la que se recurre en algunos sistemas, y reclamada por muchos profesores, es la segregación de vías paralelas con contenidos diversificados para un mismo tramo de edad, de suerte que la mayor homogeneidad de cada vía satisfaga las pretensiones de la normalización y de la jerarquización académica y social. ¿Es inevitable esa segregación?

El espíritu de la enseñanza obligatoria no reside en decir a cada alumno lo que vale respecto de exigencias normativas que, en tanto son elaboraciones culturales, son siempre arbitrarias, sino que debería enriquecerlo desde el nivel en el que esté y del que parte. La educación secundaria que se convierte en obligatoria pasa a ser una educación general y, como tal, debe entenderse: válida para todos. Pero la realidad de que la educación secundaria o media es antesala de la enseñanza superior no puede hacerle perder su carácter propedéutico académico, lo que reclama un currículum peculiar y un cierto nivel de exigencia.

3.3. Graduar la escolaridad obligatoria facilita el progreso ordenado, pero regula un ritmo para los estudiantes que son desiguales[2]

La diferencia y la desigualdad son realidades con las que la escuela obligatoria debe contar, pero son también algo creado por sus prácticas de organización. La atención radicalmente individualizada es imposible y habrá de ser dosificada según las diferentes necesidades de alumnos o grupos especialmente necesitados. La escuela universal posible implica tratar a alumnos agrupados.

Las primeras escuelas eran grandes salones en los que se acogía a más de medio centenar de estudiantes. A medida que la afluencia de éstos aumentó y el rango de edades de los mismos se amplió, como consecuencia de la prolongación de la etapa de escolaridad obligatoria, la institución escolar tuvo que adoptar fórmulas de tratamiento diferenciado de los alumnos. Las nuevas formas institucionalizadas de abordar este reto tuvieron dos apoyos fundamentales: *a)* el desarrollo de la psicología evolutiva y diferencial, y *b)* la instauración de la racionalidad taylorista en las organizaciones industriales modernas que irradiaron sus esquemas a otros ámbitos, como el escolar. La racionalidad eficiente para este modelo organizativo se basa en la división de procesos complejos de transformación en acciones parciales encadenadas gradualmente, especializando los tratamientos a cargo de expertos adiestrados en cada una de las tareas, asignaturas, cursos, etc. La idea de *graduar* no era nueva en la educación, aunque será la moderna organización escolar la que la plasmará en un modelo completo, como especialización graduada del currículum, parcelación del mismo en especialidades, repar-

[2] Parte de las ideas expuestas en este apartado han sido desarrolladas en otro trabajo (GIMENO, 1999b).

© Ediciones Morata, S. L.

to secuencial de éste a lo largo de la escolaridad y clasificación de los estudiantes en "fases" para su educación.

La psicología científica fundamentó la importancia de considerar lo que ocurre en el interior del que aprende, ofreciéndonos a través de su mirada una visión cada vez más minuciosa de la diversidad psicológica entre individuos y sobre la evolución diacrónica de cada uno de ellos. A la comprensión de la variación interindividual e intraindividual establecida en la comprensión científica del sujeto le siguieron los intentos de adaptar sistemáticamente el tratamiento pedagógico de las diferencias detectadas. Primero, se busca el diagnóstico, después se ajusta el tratamiento. Este esquema tiene una larga historia y se proyecta en prácticas muy diversas: desde el diseño de instrucción que se propone en algunas orientaciones de la psicología, a las proyecciones que se extraen del estudio de estilos de aprendizaje, o las experiencias de programas diseñados a la medida de cada estudiante en la educación especial, etc. El movimiento hacia esta racionalidad arranca de principios de siglo, con CLAPARÈDE, padre de la idea de una escuela *a la medida del niño:*

> … el director de circo explorará en cada una de sus bestias, la aptitud que *rinda* más; la más conforme a la naturaleza del animal. Sacará partido de las manos del mono, de la trompa del elefante, de la aptitud del perro para la carrera, etc., y no ejercitará a la oca en el trapecio, ni al caballo en saltos peligrosos. sabe muy bien que obrando así, va hacia un fracaso seguro.
>
> Los educadores —desgraciadamente no podemos decir los "conocedores de niños"— deberían tomar modelo de estos conocedores de animales (1920?, pág. 18).

Resultado de la confluencia entre la perspectiva de la racionalidad taylorista de la escolarización y del currículum con la visión psicológica del niño es el concepto de *educando* diversificado, en función de la etapa escolar por la que pasa, por su edad y según las posibilidades que es capaz de desarrollar, de acuerdo con las capacidades singulares que posee en cada momento. El *alumno* será comprendido en función de unas coordenadas conceptuales que lo diferencian (y también lo clasifican) en etapas, cursos académicos, edades mentales y de instrucción, en adelantados y retrasados (respecto del curso típico del desarrollo o de los ritmos de progreso previstos), en normales y anormales o en poseedores de capacidades específicas que los convierten en seres clasificados, más que apreciados por sus originalidades irreductibles a tipologías de alguna clase.

La escuela *a la medida del niño* se entendió, en primer lugar, como una institución apropiada para el educando, como alguien que es diferente de los adultos, pues es un ser que evoluciona. Esta última idea conduce al establecimiento de una línea de progreso en el desarrollo que será una categoría esencial para la percepción y tratamiento de la infancia (con matices importantes según las escuelas psicológicas). Al alumno hay que tratarlo de acuerdo con la diversidad de estadios por los que pasa en el curso de su desarrollo hacia la madurez, porque en cada uno de ellos tiene posibilidades distintas.

La escuela *a la medida del niño* llegó a significar también, en segundo lugar, la toma en consideración de los demostrables desiguales niveles de inteligencia general, así como de la variedad de las aptitudes específicas de cada uno. Todo esto, generalmente, bajo el supuesto de que las categorías de sujetos son per-

© Ediciones Morata, S. L.

durables. Las aptitudes, para CLAPARÈDE (1920?, página 7), eran disposiciones naturales a conducirse de cierta manera, a comprender o sentir con preferencia unas cosas u otras, a emprender unos trabajos u otros. Cada uno tiene su naturaleza y debería ser tratado conforme a ella. El desarrollo posterior de la psicología y pedagogía diferenciales se ocuparían de poner en evidencia aspectos que distinguen a unos individuos de otros en cualidad y grado: detección de *factores* de la inteligencia general, rasgos diferenciales de personalidad, estilos cognitivos diversificados…, y que han funcionado, entre otras clasificaciones, como categorías para basar en ellas tratamientos educativos adaptados a la peculiaridad de cada cual. El aparato conceptual matemático de la psicometría, con la utilización de la curva normal a la cabeza, fue de importancia capital para definir normas estadísticas en las poblaciones y desviaciones individuales de las mismas en numerosas cualidades de la psique.

TITONE (1966, pág. 208), en uno de los tratados didácticos digno de resaltar en el pensamiento didáctico sistematizado, afirmaba que la psicología diferencial reclama una pedagogía y una didáctica diferenciadas. El medir o, simplemente, el diagnosticar o el evaluar —base de toda idea de pedagogía diferencial científica— es difícil que queden en puras prácticas de conocimiento de los estudiantes, sin ser utilizadas para otros cometidos. En la pretensión de conocer al estudiante no hay nada perverso, lo importante es la utilidad dada a los diagnósticos.

La variabilidad (diversidad) evolutiva y la diferenciación cuantitativa y cualitativa de las aptitudes entre los sujetos son los ejes centrales sobre los que se ha construido el edificio teórico-práctico del aparato escolar moderno que hoy conocemos, con sus modos de organización interna, sus maneras de ordenar el currículum y los métodos pedagógicos. La mentalidad pedagógica de los profesores está anclada en estos dos ejes de manera fundamental. Muchos se conciben a sí mismos como "especialistas" de un área o asignatura del currículum, cuya docencia debe ir dirigida a grupos de alumnos lo más homogeneizados que sea posible (bien se agrupen según la edad, la capacidad o el nivel de rendimiento). La diversidad natural de la que hemos hablado, la singularidad de cada individuo, se entenderán y se reaccionará ante ellas desde el punto de vista de su clasificación en categorías. La singularidad será tolerada solo en la medida en que no sobrepase los límites de variación que no distorsionan el trabajo "normalizado" con cada categoría clasificada.

Toda clasificación tiene dos efectos sobre la percepción y manejo en las escuelas de la heterogeneidad de estudiantes. Por un lado, al distribuir en categorías o niveles a los individuos, una parte de la diversidad o variabilidad natural es absorbida o *normalizada* por los mecanismos de poner a cada uno en la categoría que le corresponde. Por otro lado, al no agotar las categorías de clasificación la variedad natural, otra parte de la variabilidad permanecerá en forma de *ruido* molesto a todo el engranaje escolar y a las prácticas de los profesores; es decir, que seguirá subsistiendo la diferencia irreductible. De la anchura de la norma depende el absorber más o menos variabilidad como *normal*.

La *escuela graduada* (la que clasifica a los estudiantes a lo largo de toda la escolaridad) es hoy modelo universal de organización que, sin reflejar en su dinámica un pensamiento científico concreto, es la fórmula que de manera general plasma la secuencia del desarrollo ordenado y normalizado de la educación. Creer que a cada estadio de la evolución del sujeto o que a cada nivel de competencia

© Ediciones Morata, S. L.

exigible debe corresponder una ubicación particular en el sistema educativo, es una derivación del hecho de pretender la escuela a la medida. Los profesores parecen haber perdido la capacidad profesional de trabajar con la diversidad, si ésta no es reducida por algún tipo de clasificación de estudiantes. La *graduación* es una de las primeras respuestas para "ordenar" la complejidad que provoca la variedad evolutiva, gracias al establecimiento de un universo manejable de categorías dentro de las que los estudiantes quedan clasificados. La diversidad, en este caso, no es meta de la educación, sino realidad que hay que gobernar con procedimientos que hagan viable una forma de entender la organización del trabajo escolar en una institución colectiva. La esencia de la *graduación*, afirmaba Rufino BLANCO a principios de este siglo (citado por VIÑAO, 1990, pág. 83), era la clasificación de los niños por el criterio de la edad, generalmente, habiéndose utilizado también otros criterios más refinados, como la edad mental, la edad de instrucción y ciertas capacidades o niveles en el rendimiento previo. El supuesto de que la edad se corresponde con un estado de maduración determinado en el proceso evolutivo sostiene esta fórmula simplificadora de la heterogeneidad, aunque no carente de problemas.

El modelo de graduación más extendido está basado en el período *año de vida-año de escuela*, que se corresponde con la asignación de partes del currículum. A este modelo de "graduación por edad", convirtiendo el grado en unidad curricular, le impulsa un objetivo: la búsqueda de la homogeneidad de los estudiantes hasta el límite de lo gobernable para mejorar las condiciones de trabajo pedagógico, agrupando al alumno por competencias y niveles de instrucción cuyo desarrollo se considera de alguna manera ligado a la evolución de la edad. El crecimiento de la población en grandes núcleos urbanos posibilitaría la realización del modelo de forma completa [3].

La diversidad inevitable en una escolaridad prolongada y universalizada, que era atajada gracias a la graduación, llevaba emparejada la secuencia de tramos del currículum, con la consiguiente determinación de niveles de exigencia para cada grado, lo cual da lugar al establecimiento de niveles de "excelencia" esperados como normales para los estudiantes. Graduación del tiempo de la escolarización (para clasificar a los sujetos), desarrollo del currículum (también graduado y especializado) y progreso del sujeto a través de las adquisiciones que realiza (progreso del aprendizaje), son tres procesos diacrónicos, a los que se considera como si discurrieran acompasados, aunque corresponden a diferentes realidades que se confunden en nuestras mentes y en la práctica. Considerar que existe una línea ideal que conjunta los tres procesos supone olvidar las variaciones individuales respecto de cualquier línea ideal de progreso, que es inexistente.

La graduación, con la inevitable adjudicación de competencias y conocimientos que deben ser adquiridos en cada grado, dio lugar a otro tipo de diversidad: la desviación individual respecto de la norma por la desigual respuesta y acomodo de los alumnos a la secuencia de grados. Al quedar la escolaridad estructurada

[3] En España, hasta la década de los setenta, con la configuración de colegios de enseñanza primaria de cierto tamaño —las llamadas «agrupaciones escolares completas»—, no se pudo disponer de condiciones para que a cada año de escolaridad le correspondiese un grado, un aula y un profesor. En el bachillerato, la fórmula del año ligado a unas exigencias curriculares determinadas es anterior.

© Ediciones Morata, S. L.

en una ordenación lineal de períodos que se corresponden con una secuencia de partes del currículum, lo que establece el orden del aprendizaje, se construye una idea de progreso lineal al que se tenderá a ver como natural y universal; por tanto, exigible a todos. Seguir los hitos de ese eje de edad, de conocimiento exigible y de ritmo de desarrollo define la *normalidad.* Quienes se salgan del estándar normativo, quienes no sigan el ritmo y la secuencia caen en la "anormalidad", bien sea en su zona negativa (los "retrasados, los "sub-normales", los fracasados, los no aprobados), bien en su zona positiva (los "adelantados", los "sobre-dotados", los notables y sobresalientes). Cuanto mayor sea la fragmentación del eje de progreso, más hitos aparecerán para establecer controles de paso (sean éstos implícitos o explícitos) y más ocasiones tendremos de topar con la diversidad rebelde a la norma construida. El aparato escolar y la mentalidad pedagógica profesional fruto de la socialización que genera, crea, así, el etiquetado de sujetos diversos que, en la enseñanza concebida como derecho universal, se traducen, paradójicamente, en el señalamiento de desigualdades.

Conceptos como los de *año académico, curso* (compendio de asignaturas o áreas por año) y *promoción de curso,* junto a los de *asignatura* (o tópico concreto que toca desarrollar en un momento dado)*, programación lineal, horario troceado* para tareas de corta duración, darán paso a otras categorías con fuertes implicaciones para los sujetos: *adelanto, retraso, éxito* y *fracaso escolar, normalidad* y *anormalidad,* que conforman una red de conceptos que gobiernan la escolarización y las mentalidades de quienes participan en ella, como los padres, los estudiantes y los profesores. El fracaso, lo mismo que la "excelencia" académica, son, pues, puras derivaciones del funcionamiento de las escuelas (PERRENOUD, 1996). La filosofía que ensalza la oportunidad de que todos progresen, o la que entiende sobre el valor del individuo, su libertad y su autonomía se ven anuladas o muy limitadas.

Unas actividades académicas o tareas, también normalizadas (en cuanto a su contenido, tiempo adjudicado para su desarrollo, con medios homogéneos para llevarlas a cabo e idéntico nivel de exigencia requerido para todos), han ido estableciendo un modo estandarizado de trabajar en los profesores (GIMENO, 1988). La diversidad de prácticas pedagógicas que acumula la experiencia histórica de los docentes se pierde ante toda esa homogeneidad pretendida. Esa pérdida será una de las causas de la falta de variedad de "ambientes de aprendizaje" en los que podría verse acogida la diversidad de estudiantes. El profesor queda preso para poder flexibilizar su práctica; y mucha de la sabiduría que poseen los seres humanos para desenvolverse en situaciones de complejidad en la vida cotidiana, los docentes la han perdido.

Las reacciones a estas tendencias dominantes han sido de dos tipos: 1) incrementar aún más la regulación establecida, clasificando con más precisión y diagnosticando a los sujetos más exhaustivamente para ubicarlos donde "les corresponde"; 2) dando marcha atrás y haciendo más flexibles las clasificaciones en las pautas de la organización escolar, reagrupando en ciclos más largos el tiempo de escolarización (ciclos de varios cursos, en vez del prototípico curso-año), diversificando el tratamiento pedagógico dentro de agrupamientos flexibles y aumentando las opciones para cada estudiante, de suerte que pueda expresarse en ellas la diversidad (SANTOS, 1993). Este segundo grupo de soluciones, además de enfrentarse con la mentalidad y los usos establecidos, requiere una organiza-

© Ediciones Morata, S. L.

ción escolar más compleja, reclama reconversión de la profesionalidad docente y es más costoso en cuanto a los medios materiales y personales que se requieren.

Flexibilizar la graduación y cualquier otro tipo de clasificación en un sistema hecho desde la pretensión contraria no será fácil. Pero es condición para acomodarse a una diversidad que no puede ser del todo anulada clasificando a los estudiantes en categorías. Cualquier pretensión de homogeneidad apoyada en la clasificación de sujetos singulares por tantos motivos es un imposible, además de rechazable cuando supone jerarquización de la que se derive algún estigma para los peor clasificados.

No hay que apelar a las experiencias de la *escuela sin grados* o de progreso continuado, en la que los estudiantes pasan de unas clases o niveles a otros según el ritmo individual del progreso personal, para comprender las dificultades de implantación de estos modelos desreguladores del orden instituido. Baste recordar la casi total inoperancia a efectos pedagógicos de la idea de ciclo en educación primaria en España (que es una simplificación de la graduación) a lo largo de los últimos casi treinta años, más allá de la distribución del currículum prescrito por la Administración. La idea de ciclo combate la taylorización del currículum y del tiempo escolar, frena los efectos perniciosos de la tendencia a la especialización de los profesores, da acogida a ritmos diferentes de aprendizaje y resta oportunidades para que proliferen los controles selectivos a partir de los que se establecen jerarquías.

Estos problemas ocurren en todo el sistema educativo, desde la escuela infantil hasta la universidad. Pero su significado es muy diferente, según se trate de si un nivel es obligatorio o no. En el caso de que sí lo sea, necesitamos mecanismos de tolerancia ante las desviaciones inevitables frente a la norma establecida en la línea de progreso del currículum. Si progresar es dominar un contenido muy específico, igual para todos, con un nivel de logro muy bien definido, entonces en los estudiantes se producirán grados de acomodación muy desiguales, ya que tienen diferentes capacidades, gustos y niveles de motivación. Si el nivel escolar en el que eso se produce tiene además una tradición selectiva (caso del bachillerato, por ejemplo), la norma se utilizará con ese propósito: el poder elegir quiénes "pasan" y quiénes no podrán hacerlo. Estos mecanismos reguladores de la diversificación de estudiantes provocada por la organización curricular y escolar son explícitos, pero operan sobre todo porque han pasado a formar parte de la mentalidad de los docentes [4] que los han vivido durante mucho tiempo.

[4] Este problema afecta muy de lleno a la experiencia española de ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años. El profesorado de enseñanza secundaria estaba acostumbrado a los esquemas de organización curricular del bachillerato (caracterizados por una normatividad curricular muy definida, centrada en los contenidos de las clásicas asignaturas) y al uso de la norma curricular con fines selectivos. No olvidemos que el bachillerato ha sido históricamente la antesala de la enseñanza superior. Ahora, estos profesores tienen que impartir enseñanza a estudiantes que no están seleccionados entre los 12 y 16 años y que presentan niveles muy desiguales en cuanto a las posibilidades de seguir un currículum tan normativizado. El conflicto en el plano del autoconcepto profesional y en el de la marcha de las aulas se produce al tener que adaptar los patrones de "rendimiento que se consideraban ideales" hacia otros más diversificados, no tan "académicos", por los que puedan pasar estudiantes que presentan características muy distintas unos de otros, sin que sean excluidos de la enseñanza obligatoria.

© Ediciones Morata, S. L.

3.4. Formas de abordar la complejidad provocada por la diversidad

Los profesores no pueden quedarse en el papel de simples vigilantes de todos esos procesos de clasificación y de normalización regulados para ser jueces de los "buenos" y de los "malos" estudiantes. Han de poner en práctica soluciones que mitiguen esa dinámica jerarquizadora y excluyente. El principio de que una pedagogía que trata igual a los que son desiguales produce desigualdad y fracaso escolar, sigue teniendo validez para buscar estrategias pedagógicas que diversifiquen (PERRENOUD, 1995 y 1998), a condición de que la diferenciación no introduzca más desigualdad. Diversificar en la escuela obligatoria, que tiene la meta esencial de la igualdad, supone, en primer lugar, introducir fórmulas de compensación en cada aula, en cada centro o fuera de éstos. Después, o a la vez, tiene sentido favorecer la singularidad individual, la visión del aprendizaje como una construcción en cada sujeto guiada por una evaluación continua de carácter formativo, siguiendo la idea de que en la flexibilidad se acomodan mejor los sujetos diferentes. En los casos extremos, un currículum estrictamente común para todos y en todos sus componentes puede ser una propuesta inviable. En los casos límite será preciso establecer opciones o currícula para las necesidades particulares de estudiantes con retrasos muy destacables. Pero en la medida de lo posible, esta práctica es difícil que no resulte en un etiquetado de sujetos separados de los demás. La segregación ha de evitarse con una pedagogía que diferencie, aprovechando la flexibilidad que permite el desarrollo del currículum. Como indica la Figura 3.1., hay diferentes opciones. Defender un currículum común no significa inexorablemente provocar una pedagogía que homogeneíce. Si tal efecto tiene lugar, también puede darse partiendo de un currículum diferenciado. La dimensión bipolar del currículum común o el diferenciado, por un lado, y la dimensión pedagógica con los polos de la homogeneidad y de la divergencia (en cuanto al desarrollo del currículum y su aprendizaje), por otro, se pueden cruzar, dando lugar a situaciones prácticas distintas. Hay que indagar sobre las posibilidades de una práctica que diversifique, pero manteniendo la igualdad del currículum común.

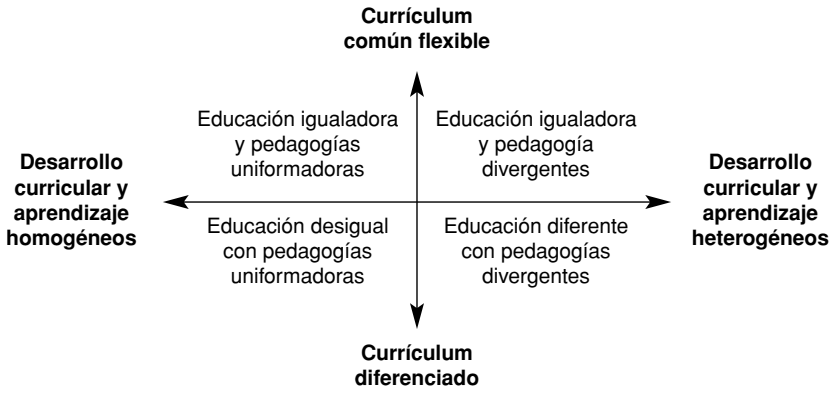
Currículum común flexible
Educación igualadora y pedagogías uniformadoras
Educación igualadora y pedagogía divergentes
Desarrollo curricular y aprendizaje homogéneos
Desarrollo curricular y aprendizaje heterogéneos
Educación desigual con pedagogías uniformadoras
Educación diferente con pedagogías divergentes
Currículum diferenciado

Figura 3.1. *¿Diversificar la pedagogía o hacer el currículum diferente?*

© Ediciones Morata, S. L.

Una enseñanza estrictamente individualizada, tal como la pensaba DOTTRENS (1949), a través de fichas, o las guías y planes de trabajo elaborados para alumnos determinados, solo son tácticas y recursos viables para situaciones puntuales y para estudiantes con necesidades muy específicas (bien se deba su excepcionalidad a déficit de aprendizaje o al hecho de tener capacidades superiores a las de los demás, que también deben ser tenidas en cuenta por una pedagogía para la diversidad). La enseñanza autoadministrada según el ritmo de aprendizaje de cada cual (contenidos proporcionados a través de ordenador, por ejemplo) es un recurso útil pero no una solución general al problema. Creemos que es más práctico, aunque se trate de ideas y de principios generales, caminar por la vía siguiente.

1) Debatir y lograr consensos acerca de lo que debe ser común para todos, distinguiéndolo de lo que, aun siendo valioso, no tiene que ser necesariamente parte del currículum común. Esta operación afecta tanto al plano de decisiones de política general, como a la programación que realizan los centros y a lo que hace en cada momento el profesor en su aula. En los contenidos y objetivos que hayan de ser comunes, las estrategias para diferenciar tienen que ir encaminadas a que todos logren el dominio de "lo básico" en un grado aceptable, para lo cual, necesariamente, habrá que emplear más tiempo y recursos en unos estudiantes que en otros. En el caso de contenidos no comunes (pudiendo incluirse aquí las actividades extraescolares, materias optativas, partes de una materia de estudio, lecturas, etcétera.) es posible y conveniente estimular la diversificación en la medida de las posibilidades. Ese currículum común, formulado y desarrollado de manera flexible tiene que dar respuesta al pluralismo social y cultural, admitiendo las diferencias entre culturas sin renunciar a la universalidad de muchos rasgos culturales y de ciertos objetivos básicos.

2) A la diversidad de los sujetos hay que responder con la diversificación de la pedagogía. Las tareas académicas definen modos de trabajar y de aprender, permiten utilizar diversos medios, salir o no fuera de las aulas, crean ambientes de aprendizaje particulares y constituyen modelos de comportamiento ante los que las individualidades se adaptan mejor o peor (GIMENO, 1988). Una pedagogía para la diversidad no puede apoyarse en la homogeneidad de formas de trabajar que pidan de todos lo mismo. Una enseñanza diversa o divergente es positiva para todos, como afirma PERRENOUD (1996, pág. 29), cuando las actividades y las interacciones que se establecen hacen que a cada estudiante se le sitúe en condiciones didácticas fecundas para él; es decir, que siempre pueda obtener algún provecho de lo que haga, sea cual sea el nivel de competencia del que parta. Diversificar ritmos de aprendizaje, proponer actividades variadas, trabajar en torno a proyectos acomodados a las posibilidades de cada uno, implantar cualquier otra medida que ensanche la "norma ideal de progreso" establecida de forma rígida es difícil con tramos horarios de clase cortos [5].

3) Centros y profesores tienen que hacer viable el libre progreso de los más capaces de forma natural, alimentando los intereses del estudiante, abriéndole

[5] Es sorprendente la fuerza que ha tenido la "hora de reloj" en el *horario* escolar que se convirtió en sucesión de *horas*.

© Ediciones Morata, S. L.

caminos y proporcionándole recursos. El profesor, aunque sea consciente de la diversidad, inevitablemente tiene que trabajar con un alumno-medio durante buena parte de su tiempo, lo cual no debe repercutir en el empobrecimiento de "los mejores" y en la desatención de "los lentos". Es preciso distribuir los recursos docentes, en general, y la dedicación de cada profesor, en particular, en función de las posibilidades o necesidades de cada estudiante, proveerse de instrumentos para el trabajo independiente y crear climas de cooperación entre estudiantes, entre otras medidas. Querer enseñar a todos a la vez, pretendiendo que todos aprendan lo mismo en un mismo tiempo es una aspiración que conduce a la exclusión de muchos, o a que los "rezagados", que cada vez serán más, tengan que buscar ayudas paralelas fuera de la escuela obligatoria y gratuita.

4) Con un solo libro de texto, idéntico para toda la clase, sin otros recursos a disposición de los alumnos, es imposible diferenciar la pedagogía cuando sea conveniente hacerlo. La diversificación tiene mucho que ver con la ayuda de materiales que, por su contenido, nivel de dificultad y capacidad de motivación, puedan ser trabajados por los estudiantes. La biblioteca del centro integrada en el trabajo cotidiano, las bibliotecas de aula, las estrategias de acumular documentación variada, debidamente catalogada, son, entre otros, recursos indispensables para una pedagogía diferenciada.

5) Más ambiciosa y complicada de ejecutar es la idea de ir disponiendo de *itinerarios formativos* distintos (PERRENOUD, 1998) que rompan con el marco organizativo dominante, entendiendo la individualización como una estrategia general para períodos largos de tiempo, rompiendo las clasificaciones de grados y las actuaciones individuales de los profesores encerrados en sus especialidades.

En suma, precisamos de una pedagogía de la complejidad, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras para todos, sin que todos estén obligados a hacer lo mismo. El espíritu que sostiene a la educación obligatoria requiere que, desde la organización escolar, desde los métodos educativos, desde las prácticas de diagnóstico, etiquetado y de evaluación, desde las actitudes del profesorado, no se obstruyan las estrategias de inclusión de una escuela para todos que realmente sea promotora de todos (AINSCOW, 1999).

3.5. La escuela pública y comprensiva como respuesta a las desigualdades y a las diferencias

La diversidad y las desigualdades entre estudiantes son aspectos que se manifiestan en cada centro escolar y en cada aula. Son retos y fuente de dificultades para la organización de las escuelas, para el desarrollo del currículum y para los métodos pedagógicos. El problema tiene una manifestación previa a su consideración en esos planos: la existencia de centros diferentes entre sí porque acogen a estudiantes desiguales y diversos. Esa disimilitud se produce de manera espontánea al estar ubicadas las escuelas en contextos sociales diferentes, lo cual da lugar a que la población escolar que acude a cada centro tenga condiciones peculiares. Las desigualdades que subyacen a la distribución geográfica de la población se traducen en desigualdades entre centros escolares ubicados en

© Ediciones Morata, S. L.

diferentes zonas: rurales o urbanos, situados en suburbios o en áreas residenciales, ubicados en zonas de diferente nivel de desarrollo, etc. Una escuela pública en un suburbio de una gran ciudad acoge a estudiantes muy distintos a los de otra que, aunque sea igualmente pública, esté situada en otro contexto urbano más favorecido. Estas desigualdades sociales dan lugar a otras simétricas en las escuelas. Ésta es una evidencia de cómo desde la educación no se pueden combatir las desigualdades sociales. Poco podemos hacer desde la práctica educativa, aparte de tomar y de dar conciencia crítica de esas realidades y establecer políticas y prácticas educativas compensatorias que pueden paliar, pero no remediar, desigualdades externas a las escuelas.

Se producen otros muchos casos de desigualdad a través de la "especialización" de escuelas en tipos de estudiantes provocados por causas económicas e ideológicas. Las segregaciones en razón de la raza, la etnia o la religión han sido y son frecuentes. Un ejemplo muy acertado para poner en evidencia las resistencias ideológicas a cambiar esas segregaciones lo ofrece la historia de la coeducación. En nuestra tradición cultural y escolar se asentó la práctica segregacionista de géneros, apoyada en valores morales y religiosos respecto del sexo[6], que ha dejado una larga secuela de incomprensión acerca de la igualdad y la diferencia entre sujetos de diferente género. Afortunadamente hoy se admite la coeducación como algo normal y deseable, pero la lucha por la mezcla social en este sentido —un ejemplo de lucha por la igualdad— ha contado con fortísimas resistencias ideológicas. Otro tanto puede decirse de la integración de razas en una misma escuela o de confesiones religiosas. La lucha por una escuela laica que neutralice las diferencias de credo tiene todavía largo camino por recorrer.

La diferenciación de tipos de estudiantes entre los centros públicos y privados constituye uno de los casos más universales y frecuentes de segregación de clientelas y de desigualdad real ante la educación. En tanto que la población que frecuenta los centros privados pertenece a una clase social más alta que la que asiste a los centros públicos, estamos ante un sistema educativo que, formalmente, parece igualador, aunque sigue manteniendo importantes desigualdades en su seno. La

[6] En un texto básico, muy extendido en la formación de los maestros españoles durante las décadas de los años cincuenta y sesenta [SÁNCHEZ BUCHÓN, C. (1963), *Curso de Pedagogía*. Madrid. Publicaciones de la Institución Teresiana. 17.ª edición], se nos presentaba la doctrina de Pío XI sobre la coeducación contenida en su encíclica *Divini Illius Magistri* ("Es erróneo y pernicioso a la educación cristiana el método llamado coeducación… El Creador ha ordenado y dispuesto la convivencia perfecta de los sexos solamente en la unidad del matrimonio y gradualmente separada en la familia y en la sociedad"). A partir de ese dictamen, el texto formador de maestros nos proponía: "… aunque hubiera algún punto defendible para los coeducacionistas, no cabe duda que en la niñez y adolescencia encierra tan graves inconvenientes la coeducación, que hacen deban subsistir las razones de la separación, por ser las que respetan las normas de la moralidad, y por ser las más adecuadas y provechosas a la naturaleza de los educandos" (págs. 351-352). De esa forma se evitarían los peligros a los que podrían llevar las pasiones y se podría desarrollar la personalidad de cada sexo, evitando masculinizar a la mujer y feminizar al hombre.

La Ley de Educación Primaria española de 1945, vigente hasta 1964, ordenaba en su artículo 20:

"Las Escuelas de párvulos podrán admitir indistintamente niños y niñas cuando la matrícula no permita la división de sexos.

A partir del segundo periodo, las Escuelas serán de niñas o de niños con los locales distintos y a cargo de maestra y maestro, respectivamente.

Las escuelas mixtas no se autorizarán sino excepcionalmente…"

© Ediciones Morata, S. L.

escuela pública es una apuesta histórica a favor de la igualdad, porque posibilita el acceso a la educación a quienes no tienen recursos propios, y lo es, además, porque en ella debe tener cabida toda la diversidad de estudiantes. Es el modelo históricamente más integrador de las diferencias. Si no mantiene niveles de calidad equiparables a las escuelas privadas, se estará produciendo una desigualdad ante el derecho fundamental a la educación. Es preciso hacer compatible la igualdad de todos ante la educación con el reconocimiento de la pluralidad de opciones y de modelos de escuela, considerados como necesarios para garantizar la expresión democrática de la libertad de los padres a elegir el tipo de educación para sus hijos (GIMENO, 1998a).

Los modelos institucionales de escuela y la libertad para crearlos y asistir a ellos no pueden menoscabar el derecho a la educación en condiciones de igualdad. Quiere decirse que es precisa una escuela *única*, igual para todos, en la que no se permitan desiguales condiciones que repercutan en grados de calidad diferentes. Esta *unicidad* no es causa de la uniformidad temida por los partidarios de evitar el predominio de una escuela intervenida por el Estado (pues puede quedar en buena medida en manos de la comunidad). Tampoco es contraria al respeto al pluralismo que desea todo demócrata, ni es obstáculo para tolerar y hasta estimular diferencias entre seres humanos o diversidad de orientaciones metodológicas.

La fórmula de organización comúnmente adoptada para la realización de esta filosofía es la llamada escuela *comprensiva,* que tiene como característica esencial el mantenimiento de todos los estudiantes juntos, sin segregarlos por especialidades ni por niveles de capacidad, a los que se les imparte un currículum común, sea cual sea su condición social, de género, capacitación, credo religioso, etc. Constituye uno de los motivos de polémica más vivos en el debate acerca de las políticas educativas. El principio de comprensividad favorece la "mezcla" social, razón en la que reside una de sus principales virtudes, que es también motivo para el rechazo de otros sectores sociales contrarios a ese modelo. Dicho principio se respeta siempre para la enseñanza primaria en los sistemas educativos. Pero no es universal en la enseñanza secundaria, aunque ésta sea obligatoria. Cuando se aplica a ésta, se opta por hacerlo bajo la fórmula de un tronco común en el currículum, sin excluir partes diferenciadas. La educación comprensiva evita que los estudiantes de una misma edad se dividan en tipos de centros con currícula y destinos sociales diferentes (bachillerato y formación profesional, por ejemplo), retrasando la elección sobre el tipo de enseñanza que se va a cursar.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO IV

El sentido del currículum en la enseñanza obligatoria*

Por Rafael Feito Alonso
Universidad Complutense de Madrid

El artículo 6 de la Ley de Orgánica de Educación (LOE, 2/2006 de 3 de mayo) entiende por currículum "el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley". En definitiva, el currículum se refiere a las pretensiones explícitas que la escuela pretende alcanzar. Cosa distinta es lo que luego ocurra en realidad, lo que se detecta a través del análisis del currículum oculto. Por ejemplo, la escuela tiene la pretensión de ser igualitaria. Sin embargo, el fracaso y el éxito escolar se distribuyen de un modo desigual entre las distintas clases sociales. Lo mismo cabe decir con respecto a su deseo de no ser sexista. Pese a que, muy posiblemente, sea la esfera menos sexista de la sociedad, lo cierto es que a las chicas les va peor —salvo la excepción de unos cuantos países— en Matemáticas que a los varones y tienden a estar sobre-representadas en ciertas titulaciones universitarias como Enfermería, Magisterio, Psicología, Trabajo Social, etc. O, igualmente, quiere alentar la cooperación entre el alumnado y sin embargo crea un escenario en el que prima la competitividad y se recompensa el individualismo insolidario.

La educación obligatoria ha de tener como objetivo conseguir que prácticamente el cien por cien de los jóvenes salgan de la escuela convertidos en personas cultas y solidarias, con capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de su vida, con interés por la lectura, por las manifestaciones artísticas, por los avances científicos. En definitiva, deberíamos aspirar a que la escuela cree ciudadanos participativos y responsables y trabajadores innovadores.

Dicho de otro modo, queremos personas que lean periódicos, libros y otros materiales; que acudan a exposiciones artísticas de muy diverso tipo (desde el cine al teatro, pasando por museos, representaciones musicales y un largo etcétera); que, en la medida de sus posibilidades, viajen y conozcan otros mundos; que practiquen deporte; que sean capaces de comprender los rudimentos de la explicaciones científicas de nuestro mundo. Todo está muy bien, pero no basta. La élite nazi también hacía esto. Era capaz de deleitarse con Wagner mientras que a unos metros miles de sus congéneres eran exterminados. Es preciso tam-

* Gimeno Sacristán, J. (2010): *Saberes e incertidumbres sobre el currículum.* Cap. XVIII, páginas 373-397. Madrid. Morata.

© Ediciones Morata, S. L.

bién aprender a convivir, a amar al prójimo, a respetar a quienes no piensan como nosotros, a participar democráticamente en la vida de la polis. Y esto no se aprende escuchando a un profesor o leyendo libros. Esto es preciso practicarlo cotidianamente en la escuela: la democracia no se aprende, se practica.

Hay que educar a la gente para un mundo en continuo cambio, lo que exige una actitud de apertura y de flexibilidad mental incompatible con las rigideces academicistas hegemónicas en nuestra escuela actual.

Este capítulo tiene por objetivo tratar de sugerir ideas sobre cómo debiera ser el currículum de los niveles obligatorios del sistema educativo en una sociedad en la que las fuentes de creación y distribución del conocimiento se han diversificado enormemente, en la que los conocimientos científicos crecen exponencialmente. Vivimos en una sociedad en la que no se puede prever qué conocimientos —más allá de la alfabetización básica— serán imprescindibles en un futuro próximo. Esto choca frontalmente con la concepción canónica del conocimiento escolar: habría una gama de contenidos intocables que han de ser transmitidos a través de las diferentes asignaturas. Por otro lado, ¿quién define cuáles sean esos intocables conocimientos canónicos? Los conocimientos escolares son el fruto de una selección a menudo transida de una arbitrariedad inaceptable.

El problema es que, tal y como funciona la escuela, estos contenidos se olvidan con una pasmosa facilidad y rara vez el alumnado los incorpora a sus esquemas interpretativos de la realidad. Sin duda, habría que actuar de otra manera. Sería preferible que los estudiantes trabajaran por proyectos multidisciplinares o centros de interés de modo que integrasen en una problemática concreta destrezas y contenidos de diferentes áreas curriculares.

La opción, parece clara, debiera consistir en la compleja y apasionante tarea de suministrar herramientas a la gente para que sea capaz de buscar, seleccionar y crear conocimiento por sí misma. Es decir, deberíamos adentrarnos en un escenario educativo en el que aprender sea divertido, esté conectado con el desarrollo personal y permita que los individuos sean más libres, más solidarios, más creativos.

La sociedad española ha optado por escolarizar a toda la población entre los 6 y los 16 años y además lo hace en un tronco común: todos los niños y niñas comprendidos entre estas edades estudian en los mismos centros y básicamente lo mismo con el mismo tipo de profesores. Este es un cambio de dimensiones tremendas que obliga a bregar con una diversidad casi tan enorme como la de la sociedad en su conjunto. La Primaria ya está habituada a esta diversidad. Sin embargo, no ocurre lo mismo con una Secundaria que parte del profesorado y de la sociedad considera que debería ser exquisitamente selectiva.

Tanto la educación primaria como la secundaria obligatoria son niveles terminales. Esto quiere decir que no deben ser concebidos en función del nivel siguiente. No tiene sentido la mentalidad propedéutica de trabajar con el alumnado de primaria en función de lo que se supone que le espera en secundaria o de hacer lo propio en la secundaria obligatoria en función, no ya de los ciclos formativos de grado intermedio, sino del bachillerato. De hecho, la normativa actual favorece este carácter propedéutico. Es sabido que 4º de la ESO es un curso en el que ya se orienta claramente al alumnado hacia las especialidades de bachillerato, de modo que este nivel da por supuesto que se han cursado materias específicas en la ESO. El colmo de la hipocresía es la existencia de dos tipos de Matemáticas: la

© Ediciones Morata, S. L.

"A", para los menos avezados (los de "letras"); y la B, para los más listos (los de "ciencias"). Esto es, pura y simplemente un fraude de ley. Es convertir ciertas asignaturas de 4º de la ESO en el primer curso o en el curso cero de un inexistente bachillerato de tres años.

La escuela que tenemos está en realidad pensada para la minoría que la creó: propietarios y altos profesionales varones de raza blanca. Para el resto —clases trabajadoras, mujeres, minorías étnicas—, en sus orígenes, la escuela no iba más allá de la alfabetización básica o su posible derivación hacia la formación profesional o para el matrimonio burgués. Esto es lo que explica su fuerte carácter propedéutico y segregador. El paroxismo se alcanza en segundo de bachiller, curso que, lejos de servir para aprender, se ha convertido en una suerte de academia para aprobar la selectividad*. La mayoría de los aprendizajes de la educación obligatoria se conciben desde la óptica del estudiante que presumiblemente va a llegar a la universidad. Solo así se explican tantos conocimientos inútiles, academicistas y descontextualizados. El resultado es la segregación. La principal preocupación de la escuela —y esto es muy claro en la secundaria obligatoria— parece ser la de cómo librarse de los alumnos menos académicos. Incluso allí donde este nivel es comprehensivo hay mil y una vías para desprenderse de ellos: desde la repetición de curso a la pre-formación profesional pasando por la agrupación de niveles o la diversificación curricular y los inevitables programas de compensación escolar, ¿de qué hay que compensar? Lo que sea, salvo pensar en el éxito escolar para todos. Si así fuera la escuela no distinguiría, como si esa fuese su función principal; lo es, claro está, para los grupos conservadores.

En este capítulo se divide en tantos epígrafes como elementos componen la definición oficial de currículum: objetivos, contenidos, métodos, evaluación y competencias (de las cuales, dado su carácter innovador y holístico, se habla al final).

4.1. Objetivos

¿Qué sentido ha de tener el currículum en la enseñanza obligatoria, es decir, en la educación primaria y en la secundaria obligatoria? En parte ya se ha respondido a esta cuestión en la Introducción. Estos dos niveles se corresponden a los diez años que como mínimo todo ciudadano y ciudadana habrá pasado por el sistema educativo. Los aprendizajes aquí adquiridos tienen que garantizar la creación de personas capaces de expresarse correctamente tanto por oral como por escrito, de hacerlo —aunque en menor grado— en otro idioma, de convertirse en lectores con capacidad de comprensión de textos y cierto regusto por la lectura, con sensibilidad artística (tanto pasiva como activa), capaces de situarse en perspectiva histórica y de comprender cómo funciona su sociedad, de entender la lógica científica, diestras en el manejo de ciertas nuevas tecnologías y predispuestas a convivir en una sociedad crecientemente intercultural y de participar en su vida política.

¿Cómo conseguir todo esto? Lo cierto es que la escuela actual está lejos de alcanzar este listado de buenas intenciones. Los objetivos que se marca la LOE

* Prueba de acceso a la Universidad que se realiza en España al finalizar el Bachillerato. (*N. del E.*)

© Ediciones Morata, S. L.

para cada una de las etapas educativas son —quizás no pueda ser de otra manera— excesivamente polisémicos. Así, y a modo de ejemplo, el Artículo 5 de la LOE plantea que "el sistema educativo tiene como principio básico la educación permanente" y, para ello, "preparará a los alumnos para aprender por sí mismos". Un profesor conservador podría considerar que lo que ya hace satisface este requisito. En clase dicta apuntes o sigue el libro de texto y por la tarde el alumnado aprenderá por sí mismo lo que ha visto por la mañana. FERRÉS y PRATS (2008) indicaba que esto significa considerar que el "trabajo del profesor finaliza donde ha de empezar el esfuerzo de los estudiantes. Se considera responsable de la explicación de los contenidos, no de la implicación del alumnado".

Si nos vamos a los objetivos de los niveles que aquí nos conciernen, tenemos más de lo mismo. El Artículo 17 establece que los objetivos de la educación primaria son, entre otros, "conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia". Esto puede ir desde, simplemente, que el alumnado sea consciente de que hay unas normas que para ellos es como si hubieran caído del cielo, a que ellos mismos se impliquen en su elaboración y seguimiento. Lo mismo cabría decir de la pretensión de que adquiera "habilidades para la prevención y para la resolución de conflictos". La ley no explicita cómo se desarrollarían tales habilidades. Una vez más, si los alumnos no toman parte en la elaboración de normas es difícil que adquieran esas habilidades. Igualmente se plantea que hay que "utilizar de manera apropiada la lengua castellana". Apropiada puede significar no cometer errores de ortografía o ser capaz de elaborar y expresar opiniones propias. El modo en que se organice el centro educativo es clave para la consecución de los objetivos.

4.2. Contenidos

Hay como mínimo dos aspectos que se deben abordar con relación a los contenidos de la educación obligatoria. El primero es el de su selección, es decir, qué contenidos consideramos básicos en la formación de los futuros ciudadanos. El segundo es el de cómo secuenciarlos curso a curso y materia a materia, cómo determinar qué puede aprender y qué no un niño o niña a determinadas edades.

Selección de contenidos

En un mundo en el que los saberes son cada vez más provisionales resulta especialmente problemático deslindar qué contenidos hay que incluir en la educación obligatoria. Aquí las posiciones oscilan desde quienes consideran que hay unos saberes básicos imprescindibles a quienes creen que la escuela ha de ser un escenario en el que la única asignatura sería aprender para la vida.

La primera posición, con diferentes grados de matices, es la hegemónica. El Estado determina cuáles son las materias que se han de cursar y sus respectivos contenidos. No todas las materias tienen la misma relevancia: algunas de ellas han de ser aprobadas para que el estudiantado pueda ser promovido o alcance la titulación en primaria o secundaria o se les concede mayor importancia en las pruebas de diagnóstico. Este sería el caso de la lengua (o lenguas) autóctona y de las matemáticas. La lengua extranjera, es decir, el inglés, cobra cada día más

© Ediciones Morata, S. L.

importancia. Otras materias son clásicas del currículum, como es el caso de las ciencias naturales y sociales. El resto tiene una importancia escolar menor, hasta el extremo de que dependiendo de las coyunturas política o académica pueden menguar e incluso desaparecer o simplemente ser objeto de burla por algún mesogobierno, como ha sido el caso de la impartición en inglés de *Educación para la ciudadanía* en la Comunidad Valenciana durante el curso 2008-09.

¿Por qué unos contenidos adoptan la forma de materia en el currículum? ¿Por qué algunos contenidos que parecerían esenciales se omiten? Sabemos que cada vez es más importante que los ciudadanos se preocupen de su propia salud, que adquieran hábitos dietéticos saludables, etc. Sin embargo, no existe ninguna materia llamada medicina ni médicos que formen parte del personal docente. ¿Por qué un físico puede impartir física en la secundaria y un médico no puede hacer lo propio con medicina? Lo mismo cabe decir con el derecho. Si el desconocimiento de la ley no exime de su cumplimiento, ¿por qué no estudiar derecho en la educación obligatoria? O, ¿qué decir del conocimiento de los medios de comunicación? ¿Dónde se aprende a hacer un uso reflexivo y crítico de éstos?

Con esto no quiero plantear que el alumnado de primaria o de la ESO cuente con profesores abogados o médicos. De hecho, en la primaria lo que hay son maestros y maestras generalistas y algún que otro especialista. En los dos primeros cursos de la ESO hay una difícil mezcolanza de maestros y de profesores de secundaria (especialistas en su materia y solo en ella). En tercero y cuarto de la ESO ya solo hay profesores de secundaria. Lo deseable es que el profesorado de todos estos niveles tenga conocimientos suficientes en estas áreas que no dan lugar a materias.

La cuestión es, sin duda, compleja. Buena parte de las materias claves —en concreto las del *trivium* y el *quadrivium*[1]— existen desde la Antigüedad, perviven a lo largo de la Edad Media y llegan hasta nuestros días. Los distintos grupos profesional-académicos se convierten en un elemento de presión. Cualquier reducción de horario docente de una asignatura es considerado como una afrenta intolerable. El resultado final es un currículum sobrecargado con más de once asignaturas en los primeros cursos de la ESO.

El problema no acaba aquí. Una vez que se ha decidido qué materias forman parte del currículum queda reflexionar sobre la más espinosa cuestión de cuáles hayan de ser sus contenidos. ¿Por qué en Matemáticas de la ESO se aprenden polinomios o resolución de ecuaciones de segundo grado y muy poco de estadística? Santiago FERNÁNDEZ (miembro del colectivo pedagógico Adarra)[2] señalaba que una cosa es la matemática como ciencia y otra la matemática escolar. Los ciudadanos se enfrentan regularmente a situaciones matemáticas cuando com-

[1] El *trivium* (lat. "tres vías o caminos") agrupaba las disciplinas literarias (relacionadas con la elocuencia). Eran la Gramática (la ciencia del uso correcto de la lengua, ayuda a hablar), la Dialéctica (la ciencia del pensamiento correcto, ayuda a buscar la verdad) y la Retórica (la ciencia de la expresión, enseña a "colorear" las palabras). El *quadrivium* (lat. "cuatro caminos"), agrupaba las disciplinas científicas relacionadas con las matemáticas. Eran la aritmética (enseña a hacer números), la geometría (enseña a calcular), la astronomía (enseña a cultivar el estudio de los astros) y la música (enseña a producir notas). Tomado de http://es.wikipedia.org/wiki/Artes_liberales.

[2] Según informaba *Escuela*, 19 de marzo de 2009. 3820 (449).

© Ediciones Morata, S. L.

pran, viajan, se alimentan. Por ejemplo, con un plano de una red de metro en la que se identifican líneas, horarios, frecuencias o los distintos precios de los billetes, se podrían impartir la mayoría de los contenidos que se necesitan en primaria. En muchas ocasiones las matemáticas que demanda la sociedad no se corresponden con las que se enseñan en el aula.

Otro ejemplo. ¿Qué sentido puede tener aprender una explicación tan telegráfica como inútil sobre más de una decena de poetas de la generación del 27 o de una retahíla de novelistas actuales? En 4º de la ESO existe la asignatura de *Literatura y lengua española*. Tomo como referencia el libro de texto de Akal[3]. Dos tercios de él se dedican a la lingüística y un tercio, ahí es nada, a toda la literatura en castellano —es decir, que se incluye Hispanoamérica— de los siglos XIX y XX. Dado que se quiere hablar de todos los autores considerados importantes no queda más remedio que recurrir a un absurdo epítome de cada uno de ellos. Como muestra, un par de botones.

> **Gerardo DIEGO** (1896-1987). Su extensa obra poética se caracteriza por su variedad formal y temática. En ella conviven el vanguardismo ultraísta y creacionista, el neopopularismo, el gongorismo y los moldes clásicos. Algunos títulos son *Imagen, Manual de espumas, Fábula de Equis y Zeda, Alondra de verdad*, etc. (pág. 268).
>
> **José María MERINO** conjuga en sus relatos el gusto por narrar con la experimentación técnica: *Novela de Andrés Choz, El caldero de oro, La orilla oscura,…* (pág. 333).

La cosa adquiere tintes grotescos. En ningún lugar del libro se explica qué es el neopopularismo o demás "ismos". Sin embargo, si uno acude a la Wikipedia encuentra una fácil explicación. Según parece, con libros de texto como éste se pretende —es de suponer— crear un público lector. ¿Realmente alguien se imagina a un chaval de 15 años acercándose a los recovecos de la poesía de Gerardo DIEGO tras esta fantasmal descripción? Si nos vamos a un autor más reciente como MERINO la descripción es tan sucinta que ni la mente más preclara —ni siquiera las de los propios autores del texto— podría reconocer la singularidad de su obra.

Secuenciación de contenidos

Nuestra escuela segmenta los saberes en asignaturas —y esto es más claro en la secundaria que en la primaria y no digamos la infantil— concebidas como compartimentos estancos hasta el extremo de que se puede ver en un curso toda la historia de la música atravesando períodos que no se han visto aún en la historia general. O se puede estudiar en una asignatura un movimiento artístico al margen de que tenga —como es habitual— manifestaciones en la música pero también en la pintura o en la literatura. En secundaria, cada profesor es responsable de su asignatura y rara vez se ve forzado a saber lo que pueda estar haciendo el compañero de al lado. No en vano, se dice, con cierto gracejo, que el único elemento que conecta a las aulas entre sí son los tubos de la calefacción.

[3] J. A. MARTÍNEZ, F. MUÑOZ y M. A. CARRIÓN, *Lengua Castellana y Literatura*, Madrid, Akal, 2008. 4º ESO.

© Ediciones Morata, S. L.

La secuenciación de contenidos por cursos y dentro de cada curso presupone que el alumnado ha de interesarse por los conocimientos de que se trate en el momento en que la escuela decide qué corresponde. En este esquema resulta incluso problemático que el alumnado pudiera profundizar en alguna cuestión por la que sintiera interés ya que no queda más remedio que avanzar en el programa o en el libro de texto. No es infrecuente que el profesorado reprima las ansias de ir más allá que pudiera tener el alumnado aduciendo que se trata de una cuestión que se verá más adelante o en otro curso o simplemente que ahora "no toca".

Lo habitual es que cuando, por ejemplo, se estudia Historia, los alumnos memoricen fechas y los acontecimientos claves. Lo mismo sucede con los personajes históricos destacados. Esto da lugar a una comprensión superficial y a un escaso interés en el tema abordado. El alumnado no llega a desarrollar destrezas fundamentales como escribir, investigar, resolver problemas, las cuales solo pueden adquirirse si se dedica el suficiente tiempo y energía para analizar una única cuestión, como pudiera ser la Gran Depresión. Se aprende mucho más al centrarse en unos pocos temas de manera que se puedan estudiar pormenorizadamente. No solo es que se aprenda sobre estos temas, sino que el pensamiento analítico que se despliega sirve para aplicarlo en otras cuestiones, independientemente de que se hayan visto o no en la escuela.

Si bien es cierto que la separación entre primaria y secundaria se corresponde con diferentes estadíos de la evolución de la mente humana, no lo es menos que muchas veces niños y niñas, incluso los más pequeños, plantean cuestiones de muy difícil respuesta. Dado que cada vez en mayor medida se asoman a más ventanas de conocimiento —desde Internet a visitas que puedan hacer con sus familiares pasando por la televisión— es imprescindible que la escuela se abra al entorno y busque la colaboración de personas e instituciones que pudieran ayudar a construir respuestas a un presente crecientemente complejo.

4.3. Métodos pedagógicos

El funcionamiento de la escuela responde a lo que se podría considerar, con muchas dudas, como relevante para sus orígenes en el siglo XIX. En la época industrial, hasta los años setenta del siglo pasado, la escuela se basaba en el esquema de aprender y repetir, en el entendido de que lo que se aprendiera en la escuela —en menor medida en la universidad— serviría para desenvolverse a lo largo de la vida activa. Por ejemplo, un trabajador de la SEAT no tenía la expectativa de que los contenidos de su actividad laboral variasen sustantivamente a lo largo de su vida activa. La formación inicial en la escuela junto con algo de formación permanente o *in situ* serían suficientes. DARLING-HAMMOND (cfr. KOHN, 2004) decía que las tareas segmentadas que enfatizan la limpieza y la rapidez, la obsesión con los timbres, los horarios, podrían entroncar con la ética decimonónica de América en un contexto en el que los trabajos no requerían ningún tipo de explicación profunda.

Sin embargo, hoy en día las cosas son radicalmente distintas. La OCDE considera que una persona joven que se integre en el mercado de trabajo habrá de afrontar un mínimo de cinco o seis cambios de empleo. Incluso los componentes de un empleo se complejizan con el paso del tiempo. Basta, por ejemplo, con lle-

© Ediciones Morata, S. L.

var el coche al taller para comprobar la introducción de nuevas tecnologías incluso en sectores hasta ahora muy artesanales.

Raro es el profesional que no ha de estar en frecuente contacto con personas de otros países que además de que posiblemente hablen otro idioma tengan otra cosmovisión y con los que es preciso entenderse. Nuestros barrios, nuestras escuelas —sobre todo, las públicas— se llenan de personas procedentes de otras culturas con quienes hemos de convivir.

La LOE establece con cierta claridad y grado de precisión los objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Sin embargo, no cabe decir lo mismo con respecto a los métodos pedagógicos los cuales, en todo caso, aparecen en el marco, más laxo, de los principios pedagógicos. Esto deja plena libertad a que cada profesor o profesora interprete a su manera cómo debe funcionar en clase.

> Si se pretende que el alumnado aprenda a trabajar en equipo, maneje y domine las nuevas tecnologías o tenga iniciativa y espíritu crítico, no se puede dejar al libre albedrío del profesorado el dar clases exclusivamente magistrales, no utilizar los ordenadores ni el laboratorio, y no formular preguntas abiertas.
>
> (MENTXACA, 2008, pág. 84.)

A continuación se hablará de la necesidad de superar la pedagogía transmisiva y pasar a la globalización curricular, a la conveniencia de que el alumnado investigue y dialogue en un escenario pedagógico pluralista.

La pedagogía transmisiva: Un ejemplo de esfuerzo inútil

Para el enfoque convencional (o tradicional) sobre la enseñanza, dominante en nuestra escuela, el conocimiento existe fuera de la conciencia humana, de tal modo que el aprendizaje se reduce a la absorción y la memorización de aquél por parte de unos estudiantes a los que se considera maleables. El conocimiento se aprende con el propósito de hacer que la gente dé continuidad a la cultura y a la sociedad tal y como es. Hay que diferenciar entre el aprendizaje por repetición en el que se memoriza información sin relacionarla, con el conocimiento anterior del aprendizaje significativo en el que el alumnado ha de esforzarse por conectar el nuevo conocimiento con el que ya poseían y con lo que sucede en el momento actual del aprendizaje (NOVACK, 2002).

Para la educación progresista (*progressive education*) el conocimiento se crea y estructura individual y colectivamente. Aprender es un proceso en el que el conocimiento se construye y en el que los individuos son consecuentemente construidos y se desarrollan. La construcción del conocimiento tiene por objetivo una sociedad mejor.

Aquí están en juego dos ideas clave de FREIRE (1980). Por una parte, su crítica a lo que denominaba educación bancaria, una educación que concibe las cabezas de los estudiantes como recipientes vacíos que hay que llenar de contenidos que proceden del profesor o de los libros de texto. Por otra parte, su propuesta de que los seres humanos somos seres para la transformación y no para la adaptación.

Se sabe de la tremenda ineficacia del método transmisivo. Sirve, en el mejor de los casos, para un aprendizaje a corto plazo que permite sortear un examen

© Ediciones Morata, S. L.

tras otro. En modo alguno permite adquirir una visión más amplia —no digamos distinta— sobre el mundo. Un viejo proverbio chino dice que escucho y olvido, veo y recuerdo y hago y aprendo.

Especialmente en la secundaria prepondera la estrategia didáctica consistente en el dictado de apuntes y en el seguimiento, casi enfermizo, de los libros de texto. En nuestra cultura se entiende que enseñar consiste en que el profesor hable y los alumnos escuchen y, de vez en cuando, le hagan alguna pregunta de tipo aclaratorio. Sin duda, hay gente que es capaz de aprender escuchando. Hay varios estudios de los años sesenta (citados en D. W. JOHNSON y R. J. JOHNSON, 1999) que ponen de manifiesto que la atención de los alumnos a lo que dice el docente va decreciendo a medida que la explicación se desarrolla. La pauta, más o menos, es la siguiente: cinco minutos de adaptación, cinco minutos de asimilación de material, confusión y aburrimiento con descenso veloz de la asimilación, bajo nivel mantenido durante la mayor parte de la explicación y cierto resurgimiento de la atención al final.

La mayor parte del tiempo enseñamos, especialmente en la secundaria, diferentes fragmentos del universo divididos en asignaturas escolares. En algunas de las escuelas innovadoras en lugar de aprender sobre literatura en la clase de Lengua e Historia en una clase completamente distinta, los alumnos abordan una temática, como por ejemplo, la Revolución Francesa, de tal manera que analizan cómo la literatura, el arte, la actividad política, las hojas informativas describen el período. En lugar de simplemente hablar, los profesores organizan equipos de trabajo, indicando a los alumnos cuáles son los documentos o los libros claves que permiten interpretar tan agitado y crucial período.

El modelo educativo actual se basa en el planteamiento de la psicología conductista que considera que se aprende mejor a partir de fragmentos que se van añadiendo unos a otros en sucesivas sesiones lectivas. Desde hace algún tiempo sabemos que el 80% de la gente aprende de un modo más eficaz cuando se le suministra primeramente una visión global, holística del tema a abordar para, a continuación, verlo por partes. Pues bien, nuestra escuela pretende de modo inconsciente favorecer al 20% que tiene un cerebro particularmente analítico (THOMAS, 2006).

La globalización curricular

La balcanización curricular pudo tener su sentido en un momento dado, pero no hoy en día. CAPRA (1998) explicaba en qué había consistido la revolución científica del siglo XX: el paso del pensamiento analítico al sistémico. Las propiedades de la partes solo se pueden comprender en el contexto del conjunto, del sistema al cual pertenecen. “Comprender las cosas sistémicamente significa literalmente colocarlas en un contexto, establecer la naturaleza de sus relaciones” (CAPRA, 1998, pág. 47). En la lógica cartesiana el comportamiento del todo se puede explicar desde las propiedades de sus partes componentes. “Análisis significa aislar algo para estudiarlo y comprenderlo, mientras que el pensamiento sistémico encuadra este algo dentro del contexto de un todo superior” (CAPRA, 1998, pág. 49). La psicología de la *Gestalt* se mueve en esta dirección: el todo es algo más que la suma de sus partes. CAPRA se refiere a la aparición de un hambre de totalidad.

© Ediciones Morata, S. L.

Todo esto plantea una interesante cuestión fundamental para la enseñanza: si todo está conectado con todo, ¿cómo podemos esperar comprender algo jamás? Puesto que todos los fenómenos están interconectados, para explicar cualquiera de ellos precisaremos comprender todos los demás, lo que obviamente resulta imposible. Lo que convierte el planteamiento sistémico en una ciencia es el descubrimiento de que existe el conocimiento aproximado.

Contrariamente a lo que se suele pensar, menos es más. El conjunto de destrezas que se adquieren analizando un problema específico permite desarrollar estrategias que permiten analizar otros problemas similares o incluso disímiles.

> La solución de problemas, vista como una actividad interdisciplinaria, es la más eficaz de las competencias fundamentales, ya que comprende el reconocimiento, la abstracción, la generalización y la evaluación de patrones, así como el desarrollo de planes de acción basados en estos procesos.
>
> (García Jurado, 2009.)

El alumnado es muy consciente de esta limitación. En una investigación etnográfica realizada por Fernando Hernández y Juana María Sancho (2004) se recogía la siguiente observación de una alumna: "¿Cómo queréis que aprendamos? Solo (lo haremos) si nos explicas cosas que nos interesen. A clase viene una persona que nos habla del arte del siglo XVIII y otra que nos habla del sintagma nominal".

Otro alumno señalaba cosas similares. "¿Cómo nos podéis decir que integremos las cosas? No puedo integrar verduras con grúas y vasos. Por tanto, lo que tenemos que aprender nosotros es a aprender la manía que tenéis cada uno de vosotros".

En una entrevista se les preguntó si había algunos temas que para ellos fuera relevante explorar y sobre los que les interesara aprender. Casi, sin dudarlo, expresaron las siguientes inquietudes:

- Entender el mundo contemporáneo.
- La diversidad como fuente de desigualdad social.
- Por qué se siguen produciendo guerras.
- Por qué hay bandas urbanas.

Son todos ellos temas intercurriculares y que plantean el serio reto de si un centro de secundaria estaría dispuesto a organizarse en torno a estas cuestiones, las cuales son muy parecidas a las propuestas por Jackson y Davies (2000):

- ¿Es la nuestra una historia de progreso?
- ¿Mienten las estadísticas?
- ¿Es la gravedad un hecho o una teoría?
- ¿De qué modo los animales son como los humanos? ¿Y viceversa?
- ¿Qué significa ser libre en una sociedad democrática?
- ¿Qué desastres naturales tienen más probabilidades de suceder donde vives?
- ¿Se repite la historia?

© Ediciones Morata, S. L.

La aventura de investigar

En un escenario de estas características la biblioteca, la consulta y la lectura de libros de muy diferente tipo se convierten en las verdaderas protagonistas de los aprendizajes. Es lamentable el contraste que se detecta entre el uso de las bibliotecas en primaria y secundaria, reflejo del excesivo peso de la cultura academicista en esta última y de la terrible dependencia del libro de texto. Los alumnos de primaria usan más la biblioteca que los de secundaria (MIRET, 2005). El 75% de los profesores de secundaria declara no ir a la biblioteca con sus alumnos y tan solo el 20% de los profesores facilita el acceso a la biblioteca en hora de clase y un 9% trabaja con los alumnos o imparte alguna clase en ella. Más del 60% de los profesores declara no recomendar nunca lecturas a su alumnado y ni siquiera programa actividades para enseñar a utilizar fuentes de información. Lo habitual es que, cuando se recomienda la lectura de libros, estos sean de literatura. Rara vez se piensa en la lectura de libros de historia, de química o de matemáticas. Obviamente, tendría que haber un cambio en los métodos de enseñanza para que la biblioteca cobrase protagonismo.

Lo mismo que se dice de las bibliotecas es aplicable al uso de las nuevas tecnologías. Tradicionalmente la escuela ha sido reacia a la introducción de cualquier novedad tecnológica e incluso pretecnológica. En su momento, la entrada del bolígrafo junto a/o en sustitución del lapicero supuso un pequeño terremoto. ¿Cómo renunciar a un lapicero cuyos escritos se pueden borrar con plena libertad frente al carácter poco menos que indeleble de la fatídica tinta del bolígrafo? Más recientemente, en la mente de varias generaciones está la polémica sobre el uso o prohibición de las calculadoras. Una vez más estaríamos poco menos que ante un invento del diablo que impediría el desarrollo de las capacidades de cálculo de nuestros menores. Hoy en día, el ridículo continúa con la prohibición de presentar trabajos escritos con ordenador por el miedo a la estrategia de pegar y cortar de las Webs. Se prefiere el trabajo de copiar de una enciclopedia en papel. ¿Desde cuándo el amanuense se tiene que enterar de las cosas que copia? Ya decía ORTEGA que el esfuerzo inútil, como éste que propone la escuela, conduce a la melancolía.

Al igual que sucede con los libros —que no sean de texto— las nuevas tecnologías —muy especialmente Internet— abren la posibilidad de la aventura intelectual de adentrarse en territorios nuevos o inexplorados al hilo de cuanto se trabaja en la escuela innovadora.

La necesidad de escenarios deliberativos

No cabe la más mínima duda de que para que sea posible una convivencia armónica, para que la democracia sea una práctica cotidiana en nuestras vidas es preciso que la gente sea capaz de expresarse con corrección tanto en privado como sobre todo en público, de escuchar con atención y cortesía a los demás y de participar en un debate civilizado.

Solo en educación infantil está generalizada la asamblea, como espacio en el cual el alumnado puede verbalizar sus experiencias, sus procesos de aprendiza-

© Ediciones Morata, S. L.

je, sus sentimientos. En Secundaria el espacio más parecido, al menos en teoría, sería el de las tutorías; en España, dependiendo de las comunidades autónomas una o dos horas a la semana. No se sabe muy bien qué se hace en este tiempo. En muchas ocasiones es una especie de hora de estudio asistido.

Lo deseable sería que todas las asignaturas tuvieran, al menos parcialmente, un formato asambleario, que fueran escenarios en los que se pudieran intercambiar puntos de vista elaborados y razonados sobre los contenidos curriculares. Por desgracia, sabemos que el grueso de la enseñanza consiste en que el alumno escuche y no tanto que hable y sea escuchado.

> Aprender a hablar, manejar un lenguaje que permita un mínimo de precisión, que no conduzca a la creación de círculos cerrados de personas con las que uno se puede entender, es cualquier cosa menos algo espontáneo. Casi la mitad de los jóvenes argentinos que completan la educación media tienen dificultad para comprender un texto. La experiencia cotidiana nos confirma que muchas personas, jóvenes y no tanto, no logran expresar con claridad lo que piensan. Esto no solo ocurre entre nosotros: en Francia, uno de cada diez jóvenes de entre 17 y 25 años no lee ni escribe correctamente. El lingüista francés Alain Bentolila considera que esta situación genera lo que denomina inseguridad lingüística. La incapacidad de expresar con precisión el pensamiento propio en palabras y de recibir el del otro con exigencia termina encerrando a los jóvenes en un verdadero gueto social. Esta falencia los condena a la exclusión, los impulsa a la rebelión y, posiblemente, también a la violencia. La inseguridad lingüística desemboca, así, en una grave desigualdad social.
>
> (ETCHEVERRY, 2006.)

Cuando los alumnos y alumnas pueden hablar descubren universos nuevos y son capaces de incorporar los conocimientos a su modo de interpretar el mundo.

En una experiencia con alumnos de 3º y 4º de la ESO en el colegio Monserrat de Barcelona se investigó a partir de fuentes documentales diversas el siglo XX (POZO, 2006). Todos los alumnos reconocían que la experiencia es una manera diferente y muy valiosa de aprender historia, los hechos se les han quedado grabados y pueden contextualizarlos y darles sentido. Visto desde una cierta superficialidad el siglo XX es percibido como el siglo de la ciencia, de la tecnología, de los grandes descubrimientos. Sin embargo, y esto es lo que causó verdadera consternación entre los alumnos, no eran conscientes de que el siglo XX también lo fue de las guerras mundiales, del holocausto, de las grandes hambrunas, etcétera. A varios de ellos este tipo de trabajo les ha incitado a ir más allá, a seguir aprendiendo, les ha despertado el interés por leer el periódico, ver las noticias, preguntar a los abuelos por sus recuerdos concretos y leer alguna novela histórica.

Por el contrario, el silencio fortalece las ideas erróneas, los preconceptos, los prejuicios. Es difícil, si no imposible, un cambio de actitudes, una predisposición al entendimiento si el alumnado permanece condenado al silencio. En una entrevista con el profesor Jonathan OSBORNE del King's College de la Universidad de Londres (*El País*, 15 de mayo de 2006) se recogía esta idea.

> **P.** También habla usted de la importancia de debates en las clases.
>
> **R.** Es importantísimo. Los profesores podrían promover discusiones en clase si se preocupan menos por enseñar la idea correcta y más por explicar por qué la idea incorrecta está equivocada. Está demostrado que los alumnos que entienden esto último tienen un conocimiento más seguro de por qué la idea correcta es correcta.

© Ediciones Morata, S. L.

WAGENSBERG (2008), director del Museo de la Ciencia de la Fundación La Caixa, planteaba montar una asignatura dedicada a la conversación.

A favor del pluralismo pedagógico: Las inteligencias múltiples

La escuela entroniza dos tipos de inteligencia a las cuales además considera como entidades fijas y naturales que los individuos no pueden modificar. Se trata de las inteligencias lógico-matemática y lingüística. Sin duda, son fundamentales pero, como explicó GARDNER (1983), hay otras inteligencias que dan cuenta de logros imprescindibles para la humanidad. El siguiente Cuadro[4] sintetiza los distintos tipos de inteligencia y, como puede verse, constituyen todo un programa de atención a la diversidad, a las distintas maneras que la gente tiene de aprender y que rompe con el molde homogeneizador de nuestra escuela.

	DESTACA EN	**LE GUSTA**	**APRENDE MEJOR**
ÁREA LINGÜÍSTICO-VERBAL	Lectura, escritura, narración de historias, memorización de fechas, piensa en palabras.	Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer puzzles.	Leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo.
LÓGICA-MATEMÁTICA	Matemáticas, razonamiento, lógica, resolución de problemas, pautas.	Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar.	Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto.
ESPACIAL	Lectura de mapas, gráficos, dibujando, laberintos, puzzles, imaginando cosas, visualizando.	Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos.	Trabajando con dibujos y colores visualizando, usando su ojo mental, dibujando.
CORPORAL-CINÉTICA	Atletismo, danza, arte dramático, trabajos manuales, utilización de herramientas.	Moverse, tocar y hablar, lenguaje corporal.	Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales.
MUSICAL	Cantar, reconocer sonidos, recordar melodías, ritmos.	Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música.	Con ritmo, melodía, cantando, escuchando música y melodías.

(continúa)

[4] Tomado de http://portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/art01_10-03-06.doc (28 de julio de 2009).

© Ediciones Morata, S. L.

INTER-PERSONAL	Entendiendo a la gente, liderando, organizando, comunicando, resolviendo conflictos, vendiendo.	Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente.	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando.
INTRA-PERSONAL	Entendiéndose a sí mismo, reconociendo sus puntos fuertes y sus debilidades, estableciendo objetivos.	Trabajar solo, reflexionar, seguir sus intereses.	Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando.
NATURALISTA	Entendiendo la naturaleza, haciendo distinciones, identificando la flora y la fauna.	Participar en la naturaleza, hacer distinciones.	Trabajando en el medio natural, explorando seres vivientes, aprendiendo sobre plantas y temas de la naturaleza.

Como dijo en una entrevista García Márquez, lo importante en la educación de los niños es encontrar el juguete que llevan dentro. El escritor colombiano fue un estudiante desastroso hasta que un maestro se percató de su pasión por la lectura, por las palabras convertidas en un juguete (MARTÍN GARZO, 2008). Por el contrario, en el caso de Sir Paul McCartney ningún profesor detectó sus excepcionales dotes musicales (ROBINSON, 2009).

4.4. Evaluación

El modo en que se evalúa condiciona tanto el tipo de docencia como sus contenidos. Si la evaluación se centra en la repetición de datos, en resolver problemas cuya solución ya se conoce previamente, en aplicar fórmulas y técnicas similares estamos reproduciendo el modelo de escuela actualmente hegemónico. Esto plantea muy serios problemas. Es un modelo de usar y tirar. De hecho, la mayor parte del alumnado se niega a estudiar más allá de tres días antes de los exámenes porque pura y simplemente olvidarían los contenidos, cosa que ocurrirá pocas horas después de la evaluación. En el caso de España se plantea un problema añadido. Las pruebas internacionales que realiza PISA evalúan competencias, el modo en que el alumnado aplica los conocimientos a situaciones concretas y novedosas. Una escuela, como la española, que evalúa básicamente lo fáctico está en clara situación de desventaja.

Cada vez son más variadas las pruebas de evaluación a las que sometemos tanto al alumnado y sus centros como al sistema educativo en su conjunto. Por un lado hay pruebas externas —tanto censales como muestrales— que realizan entidades como la OCDE —el famoso informe PISA— como el Ministerio de Edu-

© Ediciones Morata, S. L.

cación y las distintas consejerías de educación. Y, por otro, están las evaluaciones internas, las que hacen los centros a todos y cada uno de sus alumnos, las cuales muchas veces dependen del profesor de cada materia.

En ocasiones las pruebas, tal y como se señalaba anteriormente, pueden ser contradictorias. El PISA evalúa competencias y los centros escolares españoles privilegian lo memorístico. Esto es algo que se detecta claramente en la última evaluación del alumnado de 6º de primaria del Ministerio de Educación. Los resultados obtenidos muestran que el alumnado es mejor en los aprendizajes pasivos que en los que requieran creatividad o capacidad de autonomía. En Lengua castellana y en Inglés el alumnado es bueno en comprensión lectora y deja mucho que desear en la expresión escrita. En Matemáticas se detecta la dificultad habitual en la resolución de problemas[5].

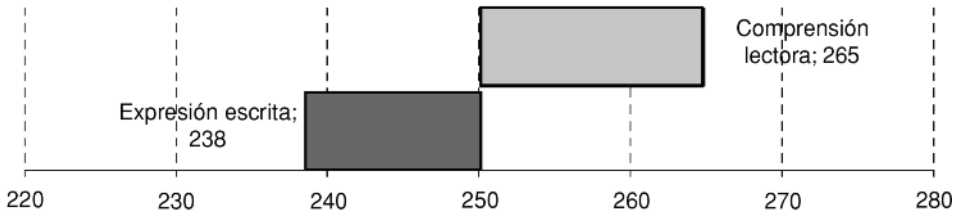

Gráfico 4.1. *Resultados en comprensión y expresión en Lengua castellana.*

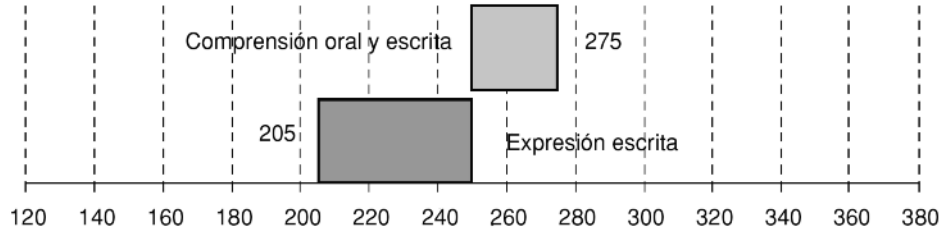

Gráfico 4.2. *Resultados en comprensión y expresión en Lengua inglesa.*

[5] www.institutodeevaluacion.mepsyd.es

© Ediciones Morata, S. L.

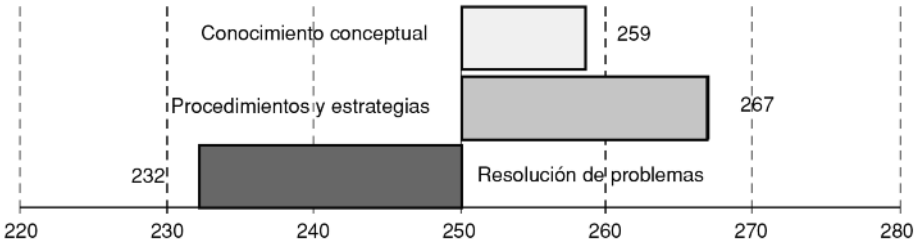

Gráfico 4.3. *Resultados por capacidades en Matemáticas.*

Las evaluaciones que se hacen en cada grupo o clase pueden ser muy diversas dependiendo del profesor. No obstante, lo habitual es hacer los ejercicios de los libros de texto. En una interesantísima obra MERCHÁN (2005) aduce una serie de ejemplos inquietantes. En nuestros libros de texto hay ejercicios consistentes en responder a preguntas cuyo contenido se encuentra en el libro de texto. He aquí tres tipos de exámenes frecuentes en nuestra secundaria.

a. Ejemplos de preguntas tipo test, de rápida corrección.
¿Cómo se llaman las ciudades que surgen en el camino de Santiago?
Metrópolis-burgos-califato.

b. Tacha las palabras erróneas y escribe debajo la frase verdadera completa. En el caso de que la frase sea correcta, la escribes otra vez, debajo. Escribe la letra F al final de cada frase FALSA. Escribe también la letra V al final de cada frase VERDADERA.
1. Fernando VII, hijo de Felipe V, fue un rey liberal.
1. ————————

c. Completa las siguientes frases:
La Guerra de la Independencia de los EE UU se desarrolla entre _____ y _____, pudiéndose distinguir en ella 2 etapas: la 1ª se desarrolla entre ____ y _____ y se caracteriza por: _____. La 2ª se desarrolla entre ____ y ___ y se caracteriza por _____

A veces, las preguntas parecen querer inducir al pensamiento complejo. Es lo que sucede con cuestiones del tipo: "analiza las causas y las consecuencias de la revolución francesa". Por desgracia, no se trata de que el alumnado piense o elabore su parecer al respecto sino de que repita lo ya dicho.

En definitiva, lo que se transmite es un conocimiento simplificado, memorístico y academicista. Pese a las intenciones en sentido contrario, aprender historia es básicamente memorizar, repetir una y otra vez nombres, fechas y frases.

He aquí un ejemplo de la reducción de los saberes, esta vez tomado de un libro de quinto de primaria[6]. En él se explica que los romanos, además de con-

[6] J. R. BROTONS, R. GÓMEZ y R. VALBUENA, *Conocimiento del Medio*. Anaya, 5º curso. 2002. pág. 67.

© Ediciones Morata, S. L.

quistar Hispania, la romanizaron, es decir, trajeron hasta la Península su lengua, su forma de vida y sus creencias.

En la misma página se plantean las actividades. La 5 dice así: indica cuáles fueron las tres cosas más importantes que trajeron los romanos a la Península Ibérica. La respuesta correcta no deja lugar a dudas: ya está escrita en el propio enunciado del libro. Recuerda, en un ejercicio en el que la realidad imita al arte, a una de las escenas de *La vida de Brian* en la que el líder del Frente Judaico de Liberación se dirige a una asamblea y pregunta sarcásticamente: ¿qué nos han traído los romanos? Tras un breve silencio dubitativo un militante señala que el acueducto, a continuación otro añade que el vino, otro que el orden público y así sucesivamente. Nuestro libro de texto pretende ser el líder que espera la reiteración pasiva y mecánica de sus opiniones.

Contrástese este tipo de preguntas con las planteadas en Suecia (DARLING-HAMMOND y MCCLOSKEY, 2009).

Suecia: Evaluaciones vinculadas a situaciones del mundo real

Las evaluaciones suecas suelen ser trabajos y preguntas de respuesta abierta en las que los alumnos deben demostrar su conocimiento de los contenidos y sus habilidades analíticas, lidiando con situaciones del mundo real que pueden experimentar en sus propias vidas. A modo de ejemplo:

- Pregunta para alumnos de 5° grado (11-12 años): Carl vuelve a su casa en bicicleta desde su colegio a las cuatro de la tarde. Necesita aproximadamente un cuarto de hora. En la tarde, retornará a la escuela porque tiene una fiesta que empieza a las seis de la tarde. Antes de la fiesta debe comer. Cuando llega a su casa, lo llama su abuela, que es vecina, quien quiere que le lleve la correspondencia antes de que se vaya a la fiesta. Ella también desea que él lleve su perro a pasear y luego converse un rato con ella. ¿Para qué tiene tiempo Carl antes de que empiece la fiesta? Escribe y describe cómo has razonado.
- Pregunta en secundaria superior: En 1976 Lena tenía un salario mensual de 6,000 kr. Para 1984 su salario había subido a 9,000 kr. En precios corrientes, su salario había subido un 50%. ¿Cuánto cambió en precio fijo? En 1976 el Índice de Precios al Consumidor era de 382; en 1984 era de 818.

No es extraño que en estas condiciones el alumnado español aprenda de memoria sin comprender lo que se supone que aprende. El profesorado es consciente de esto. En la página Web de un instituto de secundaria[7] se detectan los problemas del alumnado. He aquí lo que se dice sobre sus problemas de comprensión.

Principales fallos en su sistema de estudio: Cuando se analizan sus hábitos de estudio con preguntas indirectas y con posibilidades de respuesta abiertas, se descubren dos graves deficiencias que afectan al 90% de los alumnos.

[7] http://www.educa.madrid.org/web/ies.cardenalherrera.madrid/pe04.htm

© Ediciones Morata, S. L.

— Mala planificación del tiempo y deficiente control de las condiciones ambientales, que son dos importantes deficiencias para lograr una buena concentración.
— Falta de un método de estudio adecuado, sistemático y activo, basado en la comprensión de lo que se quiere aprender. La mayoría estudia de una forma anárquica, memorística y repetitiva, por lo que el estudio les resulta muy aburrido y poco eficaz, lo que aumenta su inseguridad e insatisfacción.

También se detectan fallos importantes en estos otros campos:

— En la preparación de exámenes. Lo que normalmente hacen es memorizar, el día antes del examen, aquello que puede "caer", cuando lo normal sería dedicarse a repasar toda la materia, asimilada con anterioridad.
— En la lectura. Les resulta más fácil memorizar algo mecánicamente que hacer un esfuerzo por extraer las ideas principales y comprender el contenido de lo leído, base del posterior uso de la memoria comprensiva.
— En los apuntes. Tienden a copiar todo lo que pueden de lo que dice el profesor, sin pensar si lo entienden o no.
— En la actitud ante los estudios. En un 20% de los alumnos, aproximadamente, la actitud ante los estudios, las asignaturas, los profesores, el Instituto, etc., es negativa. Existe una clara ausencia de motivación.

El diagnóstico es muy certero. Sin embargo, no se entra en las causas. Es como si el tipo de docencia habitual en secundaria —y se supone que en este centro— nada tuviera que ver con el modo cómo el alumnado interpreta su actividad académica. Sin embargo, lo más grave es que no se plantea ningún tipo de solución a este problema: el alumnado es así y qué le vamos a hacer.

4.5. Competencias

La introducción del aprendizaje por competencias es una ocasión de oro para replantearse el sentido del quehacer educativo; qué cabe esperar de una persona que pasa un mínimo de diez años escolarizada; qué es lo imprescindible que se debe haber adquirido tras esos diez años que permita a la gente desenvolverse con soltura como trabajador, como ciudadano, como miembro de una familia, de una comunidad.

La idea de competencia se refiere a que no basta con los meros conocimientos, pese a ser estos el inevitable punto de partida de aquella. Adquirir la competencia lingüística de escribir, por ejemplo, no se consigue tan solo sabiendo las reglas gramaticales, conjugando los verbos y haciendo ejercicios al respecto. Se precisa algo más. Saber escribir requiere ser capaz de ordenar ideas, estructurarlas, conectar un párrafo con otro, tener una visión de conjunto de lo que se quiere decir, buscar y contrastar información. Y, dependiendo del tipo de escrito, se precisa una toma de posición, una interpretación, un enfoque. Del mismo modo que los retratos de Velázquez delatan sus filias y sus fobias, raro es el escrito en el que no esté implicada la emoción, la pasión, el punto de vista personal.

© Ediciones Morata, S. L.

De una persona podemos decir que es competente cuando es capaz de resolver problemas reales, los cuales, por definición, son siempre complejos. No es lo mismo razonar en abstracto sobre el tiempo que tarda un objeto de peso conocido en caer al suelo que hacerlo en un escenario concreto. No es igual, por ejemplo, que estudiemos la caída de un papel desplegado o arrugado, que consideremos o no el efecto del viento, etc.

Saber significa ser capaz de utilizar lo aprendido en nuevas situaciones. No es de recibo que se conozca la ley de Ohm y al mismo tiempo se sea incapaz de explicar el funcionamiento del circuito de una linterna eléctrica. El aprendizaje por competencias asegura la transferibilidad de los conocimientos a situaciones novedosas, inesperadas, cambiantes.

Ya en la década de los setenta del pasado siglo McCLELLAND (1973) explicaba que el expediente académico no proporciona la información suficiente para predecir, de manera fiable, la adecuación de las personas a los diferentes puestos de trabajo ni para intuir su posible recorrido profesional. A partir de aquí surge el concepto de competencia, como elemento que permita conocer estas cuestiones.

Pese a la novedad del discurso sobre las competencias la reflexión sobre el aprender para la vida ancla sus raíces en toda una tradición pedagógica de más de un siglo de existencia (FREINET, DEWEY y *tutti quanti*). Estamos hablando de algo parecido al conflicto cognitivo de PIAGET, a esa situación en la que los conocimientos previamente adquiridos no son suficientes para hallar una respuesta y no queda más remedio que buscar nuevas soluciones. En definitiva, aprender por competencias significa insistir en la capacidad de enfrentarse a problemas reales y encontrar una solución satisfactoria.

Oriol HOMS lo explicaba muy bien hablando sobre la formación profesional en España. Ahora ya no se evalúa al trabajador por ser capaz de acometer tareas prefijadas, sino por su capacidad de resolver las incidencias que tienen lugar en el proceso productivo, de modo que su iniciativa y su implicación resultan fundamentales. Ya no es la antigüedad el principal sustento de la experiencia (deja de tener validez el adagio de que sabe más el diablo por viejo que por diablo) sino el haber sido capaz de afrontar y resolver estas situaciones novedosas en forma de incidencias, de elementos no previsibles. Los trabajadores formados en la previsibilidad del fordismo lo tienen difícil. Por un lado están habituados a que existen unas rutinas, unos protocolos inmutables que aplicar y, por otro, tienen muy presente la idea de jerarquía, de que solo ciertos empleados tienen capacidad de decisión y de pensamiento. El calvario no acaba aquí. Cada vez es más habitual trabajar en equipo.

> La organización fordista mediatizaba la comunicación en el interior de la organización, en un sistema de transmisión vertical de órdenes o criterios preestablecidos. Sin embargo, progresivamente fue cobrando importancia la calidad de las interacciones entre el equipo humano para mejorar el rendimiento de las organizaciones.
>
> (…)
>
> (…) Se espera del trabajador que aporte un servicio al cliente, y eso requiere unas habilidades y actitudes que tradicionalmente no eran valoradas ni, por lo tanto, formaban parte del proceso formativo del trabajador.
>
> Estas transformaciones convierten el trabajo en menos lineal y menos homogéneo. Ya no es necesaria la comunicación directa del mando al subordinado, sino que se dedica más tiempo a establecer criterios en reuniones de coordinación. El

© Ediciones Morata, S. L.

> trabajo se ejecuta más en equipo, en red y de forma estructurada partiendo de proyectos.
>
> (HOMS, 2008, págs. 137-138.)

De acuerdo con la definición oficial de la Comisión Europea, competencia es la capacidad demostrada de utilizar conocimientos y destrezas. El conocimiento es el resultado de la asimilación de información que tiene lugar en el proceso de aprendizaje. La destreza es la habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas.

Según el sociólogo suizo PERRENAUD (2007), las competencias permiten hacer frente a una situación compleja, construir una respuesta adaptada. Se trata de que el estudiante sea capaz de producir una respuesta que no ha sido previamente memorizada. Un ejemplo lo podemos ver en las preguntas que suelen plantearse en los informes PISA (VILCHES y GIL, 2008).

> Para beber durante el día, Pedro tiene una taza con café caliente a una temperatura aproximada de 90º centígrados y una taza con agua mineral fría a una temperatura aproximada de 5º centígrados. El tipo y el tamaño de las dos tazas es idéntico y el volumen de cada una de las bebidas también es el mismo. Pedro deja las tazas en una habitación donde la temperatura es de unos 20º centígrados. ¿Cuáles serán probablemente las temperaturas del café y del agua mineral al cabo de 10 minutos?
>
> A. 70º centígrados y 10º centígrados.
> B. 90º centígrados y 5º centígrados.
> C. 70º centígrados y 25º centígrados.
> D. 20º centígrados y 20º centígrados.

No hay ninguna fórmula que aplicar para resolver esta cuestión. Basta con proceder con el sentido común, razonar y excluir las respuestas improbables. Este sería el caso de D (no parece plausible que alcancen en tan poco tiempo la misma temperatura los dos recipientes), la C (no va superar la temperatura ambiente el recipiente más frío), la B (la temperatura se ha de modificar). La A parece la más probable de las cuatro.

La aproximación de los aprendizajes desde las competencias trata de luchar contra los saberes muertos y contra la fragmentación del conocimiento en asignaturas. Es conocida la enorme dificultad para movilizar los saberes académicos en situaciones concretas de la vida cotidiana. Esto es uno de los elementos clave de las competencias: su transferibilidad, su carácter práctico. Aquí está uno de los posibles vectores que puede impulsar la igualdad educativa. En el estudio etnográfico realizado por WILLIS (1988) en Coventry a mediados de los setenta del siglo pasado los chicos de clase trabajadora se quejaban de que los conocimientos escolares nada tenían que ver con la realidad. Incluso, algunos de ellos citaban que sus padres se burlaban en la fábrica de los ingenieros, los cuales desconocían los entresijos del proceso productivo: mucha teoría y poca práctica.

En el ámbito de la formación profesional se tiene en cuenta de un modo más nítido esta aplicabilidad. Oriol HOMS señalaba tres posibles interpretaciones de la competencia. La primera la concibe "como la iniciativa y la responsabilidad que el individuo asume ante situaciones profesionales a las que se enfrenta" (HOMS, 2008, pág. 140). Una segunda se centra en "la inteligencia práctica de las situaciones, la

© Ediciones Morata, S. L.

cual se basa en los conocimientos adquiridos y los transforma a medida que se enfrenta ante diversidad de situaciones" (HOMS, 2008, pág. 141). Finalmente, la tercera, se refiere al trabajo colectivo "en torno de una misma situación, de compartir los retos y de asumir las áreas de corresponsabilidad. Este tercer enfoque aporta la dimensión colectiva inherente a todo proceso de trabajo. Son los individuos quienes movilizan las competencias, pero se requiere la competencia colectiva de una red de actores para conseguir un resultado satisfactorio" (HOMS, 2008, pág. 141).

Con el desarrollo de las competencias se trata de formar a la gente no solo para que pueda participar en el mundo del trabajo. Lo fundamental es que cada cual sea capaz de desarrollar un proyecto personal de vida. La escuela debe formar personas con capacidad para aprender permanentemente: lectores inquietos, ciudadanos participativos y solidarios, padres y madres implicados, trabajadores innovadores y responsables. De acuerdo con el proyecto de la OCDE DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) cada competencia debe:

- Contribuir a resultados valorados por las sociedades y los individuos.
- Ayudar a los individuos a hacer frente a una serie de demandas en una diversidad de contextos.
- Ser importantes no solo para los especialistas sino también para los individuos.

En DeSeCo son tres las competencias fundamentales. Tienen la gran ventaja que, a diferencia de lo que veremos en el planteamiento de la Unión Europea, son competencias metacurriculares: interaccionar de un modo efectivo, interaccionar con personas y controlar la propia vida. El siguiente cuadro recoge de modo esquemático la propuesta.

Competencias	**Características**	**Razones**
Herramientas para interaccionar de un modo efectivo (instrumentos socio-culturales).	• Habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y los textos interactivamente. • Habilidad para usar el conocimiento y la información interactivamente. • Uso de la tecnología de un modo interactivo.	• Necesidad de actualizarse en el uso de las tecnologías. • Necesidad de adaptar las tecnologías a los propósitos de cada cual. • Necesidad de diálogo con el mundo.
Interacción con personas heterogéneas.	• Relacionarse productivamente con los demás. • Cooperar, trabajar en equipos. • Gestionar y resolver conflictos.	• Necesidad de afrontar la diversidad en sociedades pluralistas. • Importancia de la empatía. • Importancia del capital social.
Control de la propia vida.	• Contextuar. • Proyecto de vida. • Defender y asegurar los derechos, los intereses, los límites y las necesidades.	• Necesidad de realizarse y de establecerse objetivos. • Ejercer derechos y asumir responsabilidades. • Necesidad de comprender el entorno y su funcionamiento.

© Ediciones Morata, S. L.

Quizás estas competencias pudieron resultar excesivamente genéricas y en 2006 el Diario Oficial de la Unión Europea publica un texto, *Competencias clave para el aprendizaje permanente*, que trata de especificar de un modo más detallado las competencias en el ámbito escolar. En el siguiente cuadro se puede ver el listado de competencias propuestas por la Unión Europea y su traducción en España, la cual ha dado lugar a una serie de libros, sobre cada una de las ocho competencias, publicados por Alianza Editorial dirigida por Alvaro MARCHESI.

Unión europea	**España**
1. Comunicación en la lengua materna. 2. Comunicación en la lengua extranjera.	1. Competencia en comunicación lingüística.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. 4. Competencia digital.	2. Competencia matemática.
	3. Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico. 4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Aprender a aprender. 6. Competencias sociales y cívicas.	5. Competencia para aprender a aprender. 6. Competencia social y ciudadana.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.	7. Autonomía e iniciativa personal.
8. Conciencia y expresión culturales.	8. Competencia cultural y artística.

4.6. Conclusiones

En general, los países educativamente más exitosos optan por ser extremadamente meticulosos en la selección y formación de los futuros profesionales. Es algo similar a lo que ocurre con las titulaciones en Medicina: son tan costosas que raro es el país que no establece rígidos topes al número de estudiantes que pueden cursar estos estudios. La consigna es, en consecuencia, no formar muchos más profesionales —médicos o profesores— de los que se prevén necesarios en un futuro abarcable. Los mejores sistemas educativos reclutan a su profesorado de entre el 10% de lo mejor de cada cohorte. Es el 5% en Corea, el 10% en Finlandia (BARBER y MOURSHED, 2009).

Si el profesorado está bien formado resulta relativamente fácil incrementar los niveles de autonomía curricular de los centros. De hecho, esto es lo que sucede en países como Finlandia (el número uno en el ranking del informe PISA). De hecho, aquí (DARLING-HAMMOND y MCCLOSKEY, 2009) el currículum oficial es muy reducido. Anteriormente el currículum consistía en cientos de páginas de prescripciones excesivamente detalladas.

Los métodos pedagógicos en los países más destacados insisten en el trabajo en equipo, en la cooperación entre estudiantes. Resulta extraño que una cla-

© Ediciones Morata, S. L.

se consista en que un profesor dicte un texto al alumnado. La evaluación, como hemos visto, es sustantivamente distinta.

El reto al que se enfrenta la escuela es de dimensiones colosales. En su acuerdo de Lisboa de 2000 la Unión Europea se conjuró para convertirse en la primera economía del conocimiento mundial. En términos educativos, esto se traduce en conseguir que al menos el 85% de los jóvenes de entre 20 y 24 años adquieran como mínimo una credencial de educación secundaria superior (en nuestro caso bachillerato o ciclos formativos de grado intermedio).

Cuando solo alcanzaba el nivel superior de la secundaria una exigua minoría —constituída fundamentalmente por los hijos e hijas de los grupos dominantes y parte de las clases subalternas— no había ningún problema. La cuestión ahora es radicalmente distinta. Una economía competitiva exige una fuerza de trabajo cada vez más cualificada.

Aquí no acaba la cosa. Ser un ciudadano en una democracia siempre ha sido una cuestión compleja desde la antigüedad griega. Hoy en día se exige a la ciudadanía opinar sobre cuestiones cada vez más complicadas, desde el cambio climático al uso de las células madre. Una democracia auténtica exige una ciudadanía culta y esta es una tarea que corresponde en buena medida a la escuela.

Bibliografía

BARBER, M. y M. MOURSHED, 2009). *Informe McKinsey*, http://www.educared.pe/periodismo escolar/blogs/teobalditos/informe%20McKinsey.doc (consultado el 1 de septiembre de 2009).

BOLÍVAR, A. y M. A. PEREYRA (2006). "El proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española", en D. SIMONA y L. HERSH, *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga. Aljibe.

CAPRA, R. (1988). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona. Anagrama, 1998.

DARLING-HAMMOND, L. y L. MCCLOSKEY, 2009). "Tendencias en la evaluación del logro escolar: la experiencia de cinco países con alto rendimiento educativo". Mejoras prácticas, 31. (http://www.oei.es/pdf2/preal_series_mejores_practicas_31.pdf. Consultado el 1 de septiembre de 2009).

ETCHEVERRY, G. J. (2006). "La otra inseguridad". *Clarín*, 9 de abril de 2006.

FERRÉS y PRATS, J. (2008). *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*. Gedisa. Barcelona, 2008.

FREIRE, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI, 1980.

GARCÍA JURADO VELARDE, R. (2009). "El desarrollo de las competencias a partir de tareas enfocadas a la solución de problemas ", en www.acatlan.unam.mx/file_download/700/S5-m07-01.pdf (consultado el 10 de febrero de 2009).

GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York. Basic Books.

HERNÁNDEZ, F. y J. M. SANCHO (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria*. Madrid. CIDE-MEC.

HOMS, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona. Fundación "La Caixa".

JACKSON, A. W. y G. A. DAVIES (2000). *Turning Points 2000. Educating Adolescents in the 21st Century*. Nueva York. Teachers College.

JOHNSON, D. W. y R. J. JOHNSON (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Aique. Sao Paulo.

© Ediciones Morata, S. L.

KOHN, A. (2004). *What does it mean to be well educated?* Beacon Press. Boston.
MARTÍN GARZO, M. (2008). "La educación de los niños". *El País*, 15 de junio de 2008.
MCLELLAND, D. (1973). "Testing for competence rather than for "intelligence*". American Psychologist*, 1973, 8(1), págs. 1-14.
MENTXACA, I. (2008). "LOE: una nueva ley, un viejo problema sin resolver". *Cuadernos de Pedagogía*, 377.
MERCHÁN, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona. Octaedro-EUB.
MIRET, I. y cols. (2005). "Usos, usuarios y algunas paradojas", *Cuadernos de pedagogía*, 352, diciembre de 2005.
NOVACK, J. D. (2002). Prólogo a Antoni Ballester Vallorí, *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. http://www.aprendizaje significativo.es (consultado el 15 de junio de 2009).
PERRENAUD, P. (2007). *Construire des compétences dès l'école*. París 1999, ESF. Citado en Rapport n° 2007-048 junio 2007. Inspection générale de l'éducation nationale Les livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale (http://media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf) (Consultado el 15 de enero de 2009).
POZO ROSELLÓ, M. (2006). "Instantáneas históricas". *Cuadernos de Pedagogía*, 355 (marzo de 2006).
ROBINSON, K. (2009). *The Element. How Finding Your Passion Changes Everything*. Londres. Viking.
THOMAS, P. L. (2006). "The cult of prescription-Or, a student ain't no slobbering dog", en STEINBERG, S. R. y J. L. KINCHELOE, *What you don't know about Schools*. Palgrave MacMillan. Nueva York.
VILCHES, A. y D. GIL PÉREZ (2008). "PISA y la enseñanza de las Ciencias". *Cuadernos de Pedagogía*, 381 (julio de 2008).
WAGENSBERG, J. (2008). "El estímulo, la conversación y la comprensión". *Cuadernos de Pedagogía,* 381 (julio de 2008).
WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid. Akal.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO V

El "currículum" real y el trabajo escolar*

Por Philippe PERRENOUD

La función declarada de la evaluación formal consiste en estimar el grado de dominio del *currículum.* Y ésa es la intención de la mayoría de los docentes cuando proceden a efectuar preguntas orales o administran una prueba escrita al conjunto de su clase. Pero, ¿a qué *currículum* se refieren? ¿Al *currículum* formal, a los objetivos generales mencionados en las leyes o en el preámbulo del plan de estudios? ¿O al *currículum* real, al enseñado o estudiado en realidad en clase?

Para enseñar, el maestro convierte el plan de estudios en lecciones, ejercicios, actividades, situaciones de aprendizaje. Cuanto más experimentado sea, más *rutinaria* será esta traducción, que se inspira en las metodologías y medios de enseñanza más que en objetivos generales o en los planes de estudios, o sea, en documentos ya orientados hacia el trabajo escolar, actividades y situaciones de aprendizaje y que se supone constituyen la interpretación oficial de los programas a efectos pragmáticos. La referencia a los textos más generales solo se produce de forma intermitente, para comprobar tal o cual punto.

¿La evaluación formal constituye una ocasión para releer el programa con el fin de averiguar lo que ha de ser evaluado? Es raro, porque las normas de excelencia ya se conocen, bien en estado explícito, en los objetivos que el maestro se fija, si lo hace, bien en estado implícito, en el *currículum* real, en la esencia del trabajo escolar. ¿Por qué, en el momento de evaluar, el maestro habría de referirse a textos de los que no se haya servido para planificar su enseñanza? Es más lógico y simple inspirarse en lo que ha hecho con sus alumnos en el transcurso de las semanas o meses precedentes. Si cree que ha respetado el programa, se remitirá a él. Si lo ha dejado de lado, hasta cierto punto, dedicando a algunos temas menos tiempo del contemplado en el plan de estudios, ha trabajado otros temas o adoptado un rumbo didáctico personal, *le parecerá equitativo evaluar a sus alumnos en función de lo que en realidad ha hecho con ellos.* La enseñanza y la evaluación son, en alguna medida, dos caras de la misma moneda.

La evaluación formal invita, pues, al alumno a *rehacer,* con ligeros retoques, lo que *ya ha hecho* muchas veces en el marco de su trabajo escolar regular. Así, prueba su dominio del *currículum,* lo que, desde el punto de vista del maestro, es

* PERRENOUD, Ph. (2008): *La construcción del éxito y del fracaso escolar.* Cap. VIII, págs. 199-202 y 208-226. Madrid. Morata.

© Ediciones Morata, S. L.

de pura lógica, dado que el *currículum* se identifica en la práctica con los contenidos y formas de trabajo efectuado en clase. Por eso, en la evaluación formal, volvemos a encontrar algunas tareas o ejercicios que constituyen "el pan nuestro de cada día" del escolar: leer, transcribir, copiar, resumir, redactar textos; responder a preguntas o inventarlas; definir, relacionar, clasificar, transformar palabras, buscarlas en el diccionario; analizar, completar, transformar frases; enunciar, identificar, completar, transformar las formas verbales; relatar, explicar, comentar acontecimientos reales o ficticios; enunciar o aplicar definiciones, reglas, procedimientos; resolver problemas, efectuar operaciones con números o conjuntos; clasificar, seriar, relacionar, agrupar objetos, símbolos, números; construir, medir, comparar, transformar figuras geométricas; dibujar, construir diagramas, gráficos; medir o transformar medidas... Lo que distingue las clases activas de las más tradicionales es el lugar concedido a esas tareas en el empleo del tiempo, así como el modo de llevarlas a cabo, justificarlas, estimularlas, relacionarlas con un proyecto de conjunto; ejecutadas dichas tareas de forma más o menos colectiva, más o menos relajada. En determinadas clases, el trabajo escolar se presenta con toda claridad como una preparación para la evaluación. Algunos maestros llevan a cabo ejercicios de transición entre el trabajo ordinario y la evaluación para nota, por ejemplo, administrando pruebas que tienen todas las características de la evaluación, pero no dan lugar a nota. En otras clases, la evaluación formal corresponde a una parte del trabajo escolar, aunque éste no se justifique siempre por la perspectiva de tener que superar una prueba.

Pero cualesquiera que sean las relaciones exactas entre la evaluación formal y el trabajo escolar, aquélla se fundamenta en éste y no puede comprenderse en absoluto la fabricación de la excelencia escolar sin analizar el *currículum* real. Este es el objetivo del presente capítulo, que esboza la descripción de la cultura escolar, no como figura en los textos, sino como se concreta en las clases.

5.1. Una cultura en parte reinventada por el maestro

El *currículum* formal, si permite cierto control de la enseñanza, tanto en el interior como en el exterior de la escuela, sigue siendo demasiado vago y abstracto para guiar la práctica pedagógica diaria y la evaluación. La cultura que debe ser concretamente enseñada y evaluada en clase solo queda *encauzada* por el *currículum* formal. Solo proporciona la *trama* a partir de la cual los maestros elaboran un tejido compacto de nociones, esquemas, informaciones, métodos, códigos, reglas, que tratarán de inculcar. Para *pasar de la trama al tejido,* el maestro lleva a cabo un trabajo permanente de *reinvención, explicitación, ilustración, reformulación* y *concreción* del *currículum* formal. A modo de metáfora, podemos asimilar la enseñanza a la *"comedia dell arte"* más que a la interpretación de una obra escrita de principio a fin; a variaciones libres sobre temas impuestos más que a la ejecución de una partitura.

La formación de los docentes está orientada a prepararlos para su trabajo de explicitación e interpretación del *currículum* formal, especialmente para garantizar una normalización del *currículum* real. Esto implica no solo una formación didáctica *stricto sensu,* sino el dominio personal de la cultura que enseñar y evaluar y quiere decir también que los maestros deben tanto a su escolaridad general

© Ediciones Morata, S. L.

como a su formación pedagógica. El docente moviliza lo que sabe para dar forma y sustancia al *currículum* real. Su formación didáctica le proporciona un método: lo prepara para componer una lección, para encontrar ejemplos o ejercicios, para utilizar los manuales u otras obras de referencia con el fin de ilustrar los saberes y saber hacer que inculcar. Esto quiere decir que *la cultura escolar en realidad enseñada y evaluada es, en parte, creada o recreada a diario,* en la preparación de las lecciones y del trabajo de clase. No existe en forma de repertorio bien organizado que será depositado de una vez por todas en el espíritu del maestro, de donde éste la iría extrayendo a medida del progreso del programa, con el fin de proporcionar un fundamento a su enseñanza. Gracias a los intercambios con sus colegas, a lo que toma de la documentación disponible, a los medios de enseñanza, a los ejemplos propuestos en las metodologías, el maestro no tiene necesidad de reinventar a diario toda la cultura escolar. Pero el contenido efectivo de lo que dice, explica, presenta, exige, no está definido de antemano. Así como de una cultura y una memoria, el maestro dispone de *esquemas generadores de contenidos nuevos,* de ejemplos, problemas, ilustraciones, explicaciones, ejercicios. Esos esquemas, que forman parte de su hábito profesional, están también anclados en su relación personal con la cultura, el mundo, la lengua, la excelencia.

Si se inspira muy de cerca en las metodologías y medios de enseñanza, el maestro puede limitar su parte de reinvención. Si prefiere guardar distancias respecto a las didácticas oficiales, deberá invertir más de sí mismo. La parte posible de creación se añade a la parte *obligada* de interpretación; éstas son las dos fuentes de distancias entre el *currículum* prescrito y lo que en realidad se enseña y estudia en clase. De ahí se sigue que *los maestros, encargados de aplicar el mismo* currículum f*ormal, no impartan, de hecho, la misma enseñanza, ni propongan el mismo* currículum *real.* Al hablar del *currículum,* de la cultura escolar, postulamos, pues, una unidad que existe, en efecto, en los textos, pero no en las prácticas. Porque, aunque todos sean docentes, hayan recibido la misma formación profesional y hayan seguido estudios generales comparables, los maestros no disponen del mismo hábito, rasgo a rasgo, ni emplean en su enseñanza los mismos esquemas generadores de contenidos, las mismas imágenes de la cultura y de la excelencia, los mismos valores.

La Administración escolar espera que los maestros se atengan al marco trazado por el programa que, al menos en parte, siguen las metodologías oficiales, utilizan los medios de enseñanza puestos a su disposición, si no con exclusión de cualquier otro, sí lo suficiente como para justificar la dotación de la clase y asegurar una cierta homogeneidad de contenidos y normas de excelencia. Las leves salidas fuera del marco del programa se toleran y con frecuencia pasan desapercibidas. Las desviaciones considerables están prohibidas, especialmente si el maestro deja en la sombra algunos componentes del *currículum* formal que se consideran esenciales por parte de la autoridad escolar o, al contrario, si introduce en su enseñanza contenidos ajenos al *currículum* prescrito; pensaremos de inmediato en la política, la sexualidad, quizá la droga; de modo más general, los valores, prácticas e ideologías excluidos de la cultura escolar en nombre de la laicidad, neutralidad política, o los valores familiares. Pero, de un modo más prosaico, puede tratarse de una anticipación ilegítima respecto al *currículum* de los cursos sucesivos o de una digresión hacia temas que se salen de la división impuesta al saber: hablar de Africa cuando habría que tratar de la geografía de nuestro país,

© Ediciones Morata, S. L.

de la Segunda Guerra Mundial cuando habría que referirse a la Edad Media, del cuerpo humano cuando deberíamos estudiar las especies "animales".

El programa no alcanza la misma precisión en todas las materias. A veces resulta muy elíptico o más indicativo que imperativo. En las materias de apertura al mundo, pueden abordarse numerosos temas como pretexto para actividades de investigación, observación, expresión, encuesta, reflexión, comunicación. En ese marco, con la condición de ser prudente, un maestro puede hablar de moral, sexualidad, política, pulsando la realidad, lo que llega a los alumnos y que cuentan si se les concede tiempo y ocasión, o lo que la prensa, la radio, la televisión proponen. Así, un maestro puede leer el periódico con sus alumnos, escuchar con ellos una emisión sobre el racismo, seguir la campaña electoral, estimular una encuesta en una empresa, hablar de la cárcel, de la guerra o del hambre en el mundo. Los niños ven la televisión y están habituados a la irrupción en sus vidas cotidianas de imágenes del mundo menos filtradas que las de los manuales escolares tradicionales. No les choca volver a encontrar ciertos temas en su trabajo escolar. De todas formas, ni el maestro más dado a la apertura de la escuela a la vida puede hacer entrar el mundo en su clase, salvo en pequeñas dosis, sin insistir demasiado en determinados temas delicados y sin quitar tiempo a lo que, dentro del plan de estudios, queda como esencial: matemáticas, lengua, historia y geografía nacionales. Pero, incluso estas materias más clásicas se prestan, de acuerdo con las nuevas pedagogías, a determinadas aperturas, a ciertas referencias a la actualidad y a la vida diaria.

En las disciplinas consideradas principales, los "pecados por omisión" son los más visibles: un maestro que "casi no da gramática" o que "aún no ha introducido los números decimales" atrae irremediablemente la atención de determinados padres y de la Administración escolar. Pero los maestros pueden tomarse libertades más sutiles, menos espectaculares, con el *currículum.* Respetando todas las materias, todos los encabezamientos de los capítulos, pueden modular la importancia respectiva de cada uno, sin exponerse a un control directo. En la enseñanza secundaria, la especialización de los profesores impone a cada uno un horario estricto: dos horas de química, cinco horas de alemán, etc. En la enseñanza primaria, aunque exista la división formal, el maestro generalista dispone de mayor amplitud de organización; la forma de emplear el tiempo puede privilegiar, de un modo deliberado o inconsciente, determinados dominios del currículum.

5.2. El "currículum" real como trabajo negociado

Nuestra insistencia en las prácticas, en el trabajo escolar, trata de subrayar que el *currículum* real, tal como lo entendemos aquí, no solo es una interpretación más o menos ortodoxa del *currículum* formal. Constituye una *transposición pragmática.* Dicho de otra manera, *el* currículum *formal y el* currículum *real no son de la misma naturaleza.* El *currículum* formal es una *imagen de la cultura digna de transmitirse,* con la división, codificación, formación correspondiente a esta intención didáctica; el *currículum* real es *un conjunto de experiencias, tareas, actividades, que originan o se supone han de originar los aprendizajes.*

En parte, aceptamos la definición de MUSGRAVE, para quien el *currículum* puede identificarse con la sucesión de experiencias formativas preparadas delibera-

© Ediciones Morata, S. L.

damente por las organizaciones escolares: *"Those learning experiences or succession of such experiences that are purposefully arranged by formal educational organizations"** (MUSGRAVE, 1973, pág. 41). Esta definición no se refiere ya a lo que el maestro hace o dice, sino a las actividades suscitadas con la intención de instruir a los alumnos; lo que cubre no solo la recepción más o menos activa del discurso magistral y el conjunto de mensajes escritos o audiovisuales tomados de otras fuentes y mediados por el maestro, sino también la serie de actividades y experiencias vividas en clase.

Sin embargo, nos separamos de MUSGRAVE respecto al carácter intencional de las experiencias y prácticas que con frecuencia producen los aprendizajes, porque en la transposición pragmática del *currículum* formal al real hay que tener en cuenta no solo la ecuación personal del maestro, que determina su interpretación del *currículum* formal y su concepción del trabajo escolar, sino también de las restricciones de todo tipo con las que debe contar en la gestión efectiva de su clase. *Nunca el* currículum *real constituye la estricta realización de una intención del maestro.* Las actividades, el trabajo escolar de los alumnos, escapan en parte a su control, porque, en su andadura didáctica, no todo se selecciona de forma totalmente consciente y, sobre todo, porque las resistencias de los alumnos y los avatares de la práctica pedagógica y de la vida cotidiana en clase hacen que las actividades nunca se desarrollen exactamente como estaba previsto. En otro momento (PERRENOUD, 1983) tratamos de situar la práctica pedagógica entre un "trabajo de aficionado" en la etapa de preparación y la improvisación obligada en la animación del grupo de clase. Cuando prepara su enseñanza, el maestro construye un escenario, imagina una sucesión de actividades que ocupen el tiempo escolar. En el interior de cada una prevé momentos distintos. Sabe, por ejemplo, que planteará un problema abierto, preguntando a los alumnos cómo podría construirse una representación gráfica de las temperaturas diarias. Piensa introducir el tema, animar una breve discusión sobre la naturaleza de la tarea, invitando después a los alumnos a proponer una solución, trabajando en pequeños grupos. Durante esta fase, el maestro cuenta con ir de un grupo a otro, dar consejos, hacerse una idea de las soluciones; prevé a continuación, si el tiempo lo permite, poner en común las soluciones propuestas, discutirlas, escoger quizá la más satisfactoria y su aplicación, por parte de todos, a nuevos datos.

Pero *nadie puede asegurar que todo se desarrollará según tal escenario.* El maestro sabe de antemano que deberá adaptarse al ritmo de trabajo de sus alumnos y sacar partido de lo que propongan. Pero a estas incógnitas se añaden muchas otras. Quizá los alumnos se hubieran enfrentado con una tarea semejante el año anterior y no manifiesten interés alguno; quizá el problema resulte demasiado complicado para gran cantidad de ellos, en cuyo caso habría que renunciar al trabajo por equipos; quizá los alumnos se encuentren excesivamente agitados para participar de manera disciplinada en la puesta en común y en la discusión general; quizá una interrupción imprevista obligue a reorganizar la actividad.

Esto no es más que un ejemplo, escogido entre las formas de trabajar en clase preconizadas por las nuevas metodologías. El maestro puede limitar la parte

* En inglés en el original. Su traducción: "Esas experiencias de aprendizaje o sucesión de las mismas que están preparadas a propósito por las organizaciones educativas formales". *(N. del T.)*

© Ediciones Morata, S. L.

de imprevistos dando menos ocasión a las intervenciones de los alumnos. Sobre el mismo tema, puede, por ejemplo, proponer un modelo de gráfico, explicarlo, poner en la pizarra una serie de temperaturas y pedir que cada alumno construya por su cuenta, en su cuaderno de matemáticas, un gráfico del mismo tipo. Incluso en esta pedagogía, que proporciona al maestro un mayor control de las actividades, no todo puede ser planificado, permaneciendo una parte que ha de improvisarse. Improvisación *regulada* en la medida en que, ante una situación compleja, el maestro reacciona en función de su hábito *profesional,* y no según un plan o regla explícitos. Cada maestro dispone de un *sistema de intervención* (cf. HARAMEIN, 1979) que le permite manejar con mayor o menor eficacia el imprevisto. Pero nunca es completamente "dueño de la situación". Como subraya EGGLESTON (1977), el *currículum* real es el resultado de una *negociación* entre el maestro y sus alumnos y, más frecuentemente, de una confrontación, hora a hora, de sus estrategias respectivas, con independencia de que se dé un compromiso explícito o la neutralización recíproca, dentro de una relación de fuerza. Lo específico de las actividades susceptibles de provocar aprendizajes consiste en que exigen un trabajo, esfuerzo, interés, la implicación personal del alumno y no un simple conformismo superficial. Los alumnos pueden, por tanto, "comerciar" con su buena voluntad. La orientación de la pedagogía de la enseñanza primaria hacia una escuela más activa, hacia situaciones de aprendizaje más abiertas tiene como consecuencia el incremento de la libertad del maestro respecto a la institución, pero, al mismo tiempo, la *ampliación del campo de la negociación con sus alumnos.*

Los alumnos disponen, en particular, de cierto control sobre el ritmo e intensidad del trabajo escolar. No siempre lo ejercen de un modo consciente, y aún menos, concertado. Pero cada maestro sabe que debe habérselas con la potencia del trabajo de sus alumnos y su buena voluntad del momento, de manera que el volumen de trabajo realizado en el transcurso de una jornada, semana o curso escolar es independiente, en parte, de la voluntad del maestro. Como el tiempo escolar no puede ampliarse, aligera o enriquece su programa según el ritmo de trabajo de sus alumnos, que influyen, de este modo y de forma indirecta, sobre la parte del *currículum* formal que será "abandonada", dejada de lado, y la que será ampliada y profundizada.

Así mismo, el maestro tiene en cuenta las preferencias y resistencias de sus alumnos en la selección de las actividades. Y no solo cuando se produce una negociación abierta, sino que en una clase donde la mayor parte de los alumnos se compromete voluntariamente en una situación de investigación y detesta efectuar operaciones, el *currículum* real de matemáticas no tendrá el mismo aspecto que en un aula cuyos alumnos se sienten seguros ante las tareas repetitivas y estructuradas, pero no gustan de reflexionar y discutir. Podrían multiplicarse los ejemplos de este hecho esencial: *la transposición pragmática del* currículum *formal no solo está regida por las concepciones didácticas del maestro y su imagen de la cultura. Depende también de los alumnos y de la dinámica del grupo de clase.*

Por supuesto, no podemos hacer como si todas las prácticas observables en una clase, aunque se encontraran bajo el control del maestro, estuvieran orientadas exclusivamente hacia aprendizajes relativos al *currículum* formal. Algunas de ellas no tienen efectos formadores. Otras tienen un *efecto perverso* (BOUDON,

© Ediciones Morata, S. L.

1977), produciendo aprendizajes ajenos al proyecto didáctico del maestro. Con frecuencia se alude a un *currículum oculto.*

Hasta aquí hemos considerado, sobre todo, el *currículum* real como la forma en que se lleva a la práctica de manera concreta, en un aula, el *currículum* prescrito, ya adopte la forma de objetivos pedagógicos o planes de estudios, indicaciones metodológicas, medios de enseñanza o de modelos de actividades que proponer o imponer a los alumnos. Hemos visto que, aunque sea detallado, el *currículum* formal no puede "programar" completamente la actividad del maestro y de los alumnos y que a ellos compete la organización de su trabajo diario a partir de la trama que les proporciona la institución. De la trama al tejido cotidiano de la actividad de clase hay campo suficiente para una interpretación que atañe no solo a lo no prescrito por la institución, sino a lo indicado de manera vaga, en un nivel de abstracción elevado o de modo contradictorio, ambiguo, incoherente. A ello se añaden las preferencias del maestro y de los alumnos y las distintas restricciones que dan, por fin, forma y sustancia al *currículum* real. De ello se sigue que todo lo *aprendido* en la escuela no queda *explicitado* en el *currículum* formal.

¿La noción de *currículum* oculto añade gran cosa a esta idea? Todo depende del sentido que se le dé.

5.3. ¿Existe un "currículum" verdaderamente oculto?

En el uso, un poco distendido, que suele dársele, el *currículum* oculto designa una acción de la escuela que, sin ser desconocida o inevitable, a menudo se presenta al exterior bajo formas idealistas o edulcoradas, aunque podrían descubrirse intenciones más pedestres: contribuir a la socialización de las nuevas generaciones, hacer que interioricen el orden moral y social, la existencia y legitimidad de las desigualdades y jerarquías, la necesidad de trabajar y de esforzarse, el respeto a la autoridad e instituciones. Es cierto que el *currículum moral* (cf. MUSGRAVE, 1978) de la escuela tiende a hacerse en nuestros días un poco "vergonzante" y que el discurso, tanto político como pedagógico puede tratar de disimular mediante fórmulas generales una acción educativa más integradora que liberadora, más preocupada por mantener el orden social que la expansión de las personas...

Pero, ¿es en realidad algún secreto que en la escuela se aprende a vivir en sociedad, ser un buen ciudadano, un trabajador serio? No hay duda de que, al describir el *currículum* oculto, o mediante la simple introducción de esta noción, la sociología de la educación obliga a tomar conciencia de la importancia y de la relativa unidad de los *aprendizajes que, sin figurar de manera muy explícita entre los objetivos de la enseñanza, son, no obstante, producidos regularmente por la escuela.* Los hombres políticos, los padres, los profesionales de la escuela y, en alguna medida, los demás adultos tienen la intuición de que en la escuela se forman también mujeres y hombres para una sociedad, lo que no solo supone la adquisición de una cultura general y, después, de una formación profesional, sino también una *socialización* en el sentido más general. Los niños y adolescentes no pasan entre 10 y 20 años de sus vidas en la escuela sin que ello contribuya a convertirlos en "actores" y en miembros plenos de la sociedad global y de los principales sistemas que la componen.

© Ediciones Morata, S. L.

Por otra parte, ¿no es ése el significado de toda una serie de objetivos pedagógicos que resaltan, a menudo en términos muy vagos, la necesidad de aprender en la escuela a esforzarse, el trabajo bien hecho, la perseverancia, la higiene, limpieza, orden, educación, respeto a los demás, disciplina, respeto a la autoridad e instituciones, amor a la patria?

Es cierto que estos objetivos son formulados muy a menudo en términos idealistas: no se dice con toda crudeza que se trata de adaptar al individuo a la sociedad. En el siglo XIX y aún en la primera mitad del XX, no se temía afirmar que la escuela debía formar buenos ciudadanos, buenos patriotas, buenos trabajadores, buenos creyentes. El individuo —sobre todo el de clase popular— estaba al servicio de la nación. En nuestros días, nos expresamos de manera más personalista, abrazando a conciencia la psicología de ideas como el desarrollo, la expansión personal, la identidad, autonomía, creatividad, el placer y la capacidad de comunicarse y cooperar. Afirmamos la preeminencia de la persona, obviamos la posible contradicción entre las necesidades individuales y las exigencias de la sociedad. En este nivel utópico, que no compromete el funcionamiento del sistema de enseñanza, podemos hacer como si la sociedad no tuviera otra preocupación que asegurar a cada uno el mayor bienestar individual.

Esta eufemización del *currículum* moral no permite considerarlo como en realidad oculto. El aprendizaje del cometido del asalariado, del ciudadano, del consumidor, del agente o cliente de organizaciones constituye una preocupación importante para la sociedad global, en especial para quienes están vinculados al orden social. Para dirigir estos aprendizajes y asegurar que van en el sentido deseado, la clase política y la opinión pública no pueden dejar completamente de lado las representaciones de lo que aprenden los alumnos y de lo que deben aprender. A pesar de su formulación vaga, esta parte del *currículum* no escapa del todo de la conciencia de los actores sociales.

En cambio, la toma de conciencia de esos aprendizajes es muy desigual y, a menudo, confusa. Podemos estar seguros de que la escuela prepara a los alumnos para su vida de adultos sin saber muy bien *cómo* lo hace ni *en qué* consiste exactamente esta preparación. Cuando oímos decir que los jóvenes no sienten "el placer del esfuerzo" o carecen de "espíritu de sacrificio", "viven en el presente y no se preocupan del porvenir" o que "no tienen ningún respeto a las instituciones", podemos preguntarnos si tienen fundamento tales afirmaciones. Y, en caso de que lo tengan, si es pertinente poner en tela de juicio la escuela más que otras instancias de socialización. Sin entrar en este debate, señalemos que el simple hecho de acusar a la escuela, con razón o sin ella, supone reconocer que su función de socialización va mucho más allá de la adquisición de una cultura general o de un oficio. Al mismo tiempo, las personas que acusan a la escuela, lo hacen globalmente, sin indicar nada concreto, vituperando, en su defecto, la laxitud o izquierdismo de los docentes. En otras palabras, *la conciencia de los efectos de socialización de la escuela es más clara que la de los mecanismos que la producen.*

De alguna manera, la misma noción de *currículum* oculto forma parte de una visión muy reciente de la escuela, próxima a la de los constructores de *currícula* o de las taxonomías de objetivos y, de modo más general, de aquellos quienes conciben la escuela, ante todo, como el lugar en donde se inscribe una acción pedagógica racional. El *currículum* oculto se muestra como el campo de lo "no-dicho", de lo que escapa a una formulación precisa, incluidos los objetivos "no

© Ediciones Morata, S. L.

cognitivos" o "socioafectivos". Así, esto no-dicho solo existe en función de una exigencia de racionalidad y de explicitación de finalidades propia de los especialistas de la didáctica y la evaluación. Los padres, los políticos, "el hombre de la calle" se satisfacen con fórmulas más vagas. Durante todo el siglo XIX y gran parte del XX, el debate sobre las finalidades de la escuela se situó en el registro de la ideología y de la moral, más que en el de la psicopedagogía. En tal registro, que sigue vigente fuera de los círculos de especialistas, el "desvelado" del *currículum* "oculto" encubre, a veces, puertas abiertas .. Al menos en lo que se refiere a la educación cívica y moral, que constituye uno de los fines últimos de la educación elemental.

Para construir una representación realista del *currículum* real y de sus relaciones con el *currículum* prescrito, quizá hubiera que desechar una oposición frontal entre un *currículum* manifiesto y otro oculto y tomar, más bien, en consideración una *gradación continua en el seno del* currículum *real, yendo desde lo más patente a lo más oculto sin solución de continuidad:* algunos aprendizajes que se efectúan de modo regular se adecúan a la perfección a los prescritos por el *currículum* formal; otros, en cambio, pasan casi desapercibidos, sin que figuren en ningún texto normativo y se llevan a cabo con total inconsciencia, tanto de maestros como de alumnos. Entre ambos extremos, hay sitio para una gradación continuada de aprendizajes que, sin estar totalmente ausentes del *currículum* prescrito, no aparecen formulados con claridad ni se asocian de manera explícita con los medios didácticos o con momentos determinados del horario escolar.

De todas formas, ningún aspecto de la socialización, por oculto que esté, se encuentra completamente al abrigo de una elaboración teórica ingenua o perspicaz. Las ciencias de la educación y el debate ideológico sobre la escuela contribuyen a modificar poco a poco la representación de fines y efectos de la enseñanza. La manifestación clara del *currículum* en realidad oculto no llevará consigo su desaparición, sino el debate, y en ocasiones polémica violenta, sobre su legitimidad y su posible significación respecto a las nuevas formulaciones de los objetivos educativos y del *currículum* formal. La racionalización del *currículum* no pasa, en general, por su depuración, sino por la ordenación y correcta denominación de los aprendizajes ya originados, con el desconocimiento de todos o de la mayoría.

Pero, ¿hay, en efecto, hoy día, aprendizajes creados regularmente en la escuela de los que no exista indicio alguno en el *currículum* formal ni en las finalidades que, de manera global, asigna el discurso político a la instrucción pública? Dicho de otro modo: ¿existen aprendizajes *clandestinos,* en sentido estricto, de los que no tengan conciencia la mayoría de los interesados?

En nuestra opinión, los aspectos más ocultos del *currículum* atañen menos a los valores y a las representaciones que a los *sistemas de pensamiento* (BORDIEU, 1967) o al *hábito.* Un enfoque antropológico de la escuela, como lugar de vida y de aprendizaje mediante la práctica, es aún más fecundo que el análisis de los contenidos "ideológicos" de la enseñanza.

5.4. La formación de un hábito y del sentido común

La cuestión de que las intenciones de la escuela figuren con toda claridad en un plan de estudios detallado o se definan más vagamente en el campo de la edu-

© Ediciones Morata, S. L.

cación moral, religiosa o cívica es, en efecto, importante. Pero no podemos hablar de un *currículum* verdaderamente *oculto* si se trata solo de un *currículum* moral eufemizado o idealizado. La noción de *currículum* oculto, en sentido estricto, se refiere a las *condiciones* y *rutinas* de la vida escolar que *originan regularmente aprendizajes ignotos, ajenos a los que la escuela conoce y declara querer favorecer.*

JACKSON (1968), en su libro *Life in Classrooms* (La vida en las aulas), identifica el *currículum* oculto con las *rutinas cotidianas* que, en el funcionamiento de la clase y del establecimiento escolar, hacen que los alumnos aprendan, generación tras generación, a vivir en un ambiente superpoblado, a ser juzgados constantemente por profesores o compañeros e, incluso, a obedecer a quienes detentan el poder. EGGLESTON (1977), inspirándose en JACKSON, señala siete tipos de aprendizaje que favorecen regularmente el funcionamiento de la escuela, sin que aparezcan entre los objetivos oficiales de la enseñanza. Trataremos de resumirlos de un modo esquemático. En la escuela:

1. se aprende a "vivir dentro de una masa", definida aquí como *concentración de individuos en un espacio relativamente exiguo;* lo que supone, en especial, una intimidad muy débil, la necesidad de vivir siempre bajo la mirada de los demás; por tanto, se aprende también a aislarse, a no prestar atención o tolerar las interrupciones, a diferir la satisfacción de los deseos personales o a renunciar a ellos: deseo de hablar al maestro, o a otros alumnos, de moverse, de comenzar o interrumpir una actividad, de obtener ayuda o utilizar un recurso escaso;
2. se aprende paralelamente a matar el tiempo, a *esperar,* a acostumbrarse al aburrimiento y la pasividad como componente inevitable de la vida en clase. En una palabra, se aprende la *paciencia:* se soporta esperar porque uno se acostumbra a no hacer en clase proyectos cuya realización no admitiría ningún retraso;
3. se aprende a dejarse *evaluar* por otros; no solo por el maestro, sino también por los condiscípulos. Todos estamos sometidos al juicio de los demás, incluso antes de ir a la escuela o fuera de ella; pero ésta constituye uno de los lugares en los que más nos exponemos a esos juicios sin poder desembarazarnos de ellos con facilidad. Aprendemos, pues, a ser evaluados de la forma que mejor sirva a nuestros intereses y proteja de la mejor manera nuestra tranquilidad;
4. así mismo, se aprende, mediante la evaluación u otros tipos de refuerzo, a satisfacer las *expectativas* del maestro y de los compañeros, para lograr su estima o cualquier otra forma de recompensa;
5. se aprende a vivir en una *sociedad jerarquizada* y estratificada y, por tanto, a vivir como normales y legítimas la desigual distribución del poder y la existencia de individuos o grupos con diferentes categorías;
6. se aprende, de acuerdo con los otros alumnos, a controlar o, al menos, a *influir sobre el ritmo de trabajo escolar* y sobre el progreso en el programa, mediante diversas estrategias de distracción: plantear nuevas preguntas, pretender que no se entiende, no encontrar el material necesario;
7. se aprende, por último, a funcionar dentro de un grupo restringido, a compartir y emplear los valores y códigos de comunicación.

© Ediciones Morata, S. L.

Estos siete puntos resumen la lista de EGGLESTON (1977, págs. 110 a 113). Sin duda, no es exhaustiva. Por ejemplo, habría que añadir a la lista de aprendizajes: *a)* una *referencia al tiempo,* a través de los horarios y la división del tiempo escolar, la experiencia de los plazos, de las esperas, rendimientos, ritmos impuestos por otros, previsión, regularidad; *b)* una *referencia al espacio privado y público,* mediante la interiorización de las distancias adecuadas en la interacción social, las fronteras invisibles que han de respetarse (cf. HALL, 1971); *c)* una *referencia a las reglas y los saberes.*

Aun así completado, el inventario es bastante heterogéneo, yuxtaponiendo aprendizajes diversos, cuyo alcance es muy distinto, tanto durante la escolaridad como más adelante. Todavía está por hacer un análisis más riguroso del *currículum* oculto y de los aprendizajes que produce y no podemos llevarlo a cabo aquí. Conformémonos con indicar que sería oportuno, con las necesarias cautelas, distinguir en el *currículum* real:

— por una parte, *lo que contribuye a hacer interiorizar representaciones, creencias, gustos, ideologías, modelos conscientes;*
— por otra, *lo que induce una transformación del hábito como sistemas de esquemas de percepción, pensamiento, evaluación y acción.*

En el segundo caso, el aprendizaje es *oculto por partida doble:* no solo se desconoce el papel que desempeña la escuela en la formación del hábito, sino que los esquemas que lo constituyen siguen siendo inconscientes en parte, funcionando solo en la práctica. Así, los esquemas que rigen nuestra referencia temporal, espacial, respecto a los otros, escapan en gran medida a nuestra consciencia. Lo mismo puede decirse sobre el aprendizaje de la vida en un ambiente superpoblado. Si los adultos son capaces de vivir en una cierta promiscuidad con desconocidos, se debe en parte a su experiencia escolar. Cuando se vive en un inmueble en el que todo se oye, cuando se instala en una playa o en un *camping* abarrotado, cuando se trabaja en un taller u oficina con muchas otras personas, cuando nos fundimos en una masa en el cine, en un estadio, en los transportes públicos o en el barullo urbano, no hay duda de que esta tolerancia al contacto con otros ha sido adquirida, en parte, en la escuela. No solo no existe referencia alguna a este aprendizaje en el *currículum* formal, sino que los alumnos no son conscientes de este aspecto de su hábito. En tales casos, podemos hablar de *currículum* oculto en el sentido más profundo de la expresión.

Para ir más allá del inventario de JACKSON y EGGLESTON, relativo a la enseñanza primaria, haría falta analizar la formación de los esquemas de pensamiento, del *sentido común,* lo cual plantea problemas teóricos y metodológicos aún más difíciles: ¿cómo asimilar esos aprendizajes ocultos, en particular cuando se manifiestan esencialmente en la *forma de pensar?* Con BOURDIEU, podemos considerar que, en las sociedades escolarizadas, al menos:

> ... los esquemas que organizan el pensamiento de una época no pueden comprenderse por completo sino por referencia al sistema escolar, el único capaz de consagrarlos y constituirlos, mediante el ejercicio como hábitos de pensamiento comunes a toda una generación.
>
> (BOURDIE, 1967, pág. 371)

© Ediciones Morata, S. L.

O incluso:

> "Fuerza formadora de hábitos", la escuela provee a quienes han estado sometidos, de forma directa o indirecta, a su influencia, no tanto de esquemas de pensamiento particulares y particularizados, sino de esta disposición general, creadora de esquemas particulares susceptibles de aplicarse en campos diferentes del pensamiento y de la acción, que podemos denominar hábito cultivado.
>
> *(Ibid,* pág. 373)

BOURDIEU ilustra esta tesis abstracta mediante ejemplos tomados de la enseñanza secundaria y de la universitaria. Hablando de DURKHEIM, escribe:

> ... sigue siendo sorprendente que, viendo en el aprendizaje escolar uno de los instrumentos más eficaces de la integración "moral" de las sociedades diferenciadas, no se percate de que la escuela tiende a asumir, cada vez de forma más completa y exclusiva, a medida que progresan los conocimientos, una función de integración lógica. En efecto, los individuos "programados", es decir dotados de un programa homogéneo de percepción, pensamiento y acción, constituyen el producto más específico de un sistema de enseñanza. Los hombres formados en una determinada disciplina o en una escuela concreta tienen en común un cierto "espíritu", literario o científico, intelectual o politécnico; conformados según el mismo "modelo" *(parttern),* los espíritus de esta forma modelados *(patterned)* están predispuestos a mantener con sus iguales una relación de complicidad y de comunicación inmediatas. (...) Si se admite que la cultura y, en nuestro caso particular, la cultura ilustrada, es, en cuanto código común, lo que permite a todos los detentadores de ese código asociar el mismo sentido a las mismas palabras, a los mismos comportamientos y a las mismas obras, y, recíprocamente, expresar la misma intención significante mediante las mismas palabras, los mismos comportamientos y las mismas obras, se comprende que la escuela, encargada de transmitir esta cultura, constituya el factor fundamental del consenso cultural como participación en un sentido común, que es la condición de la comunicación. Lo que los individuos deben a la escuela es, pues, todo un conjunto de lugares comunes, que no consisten solo en discurso y lenguaje comunes, sino también campos de encuentro y de entendimiento, problemas comunes y maneras comunes de abordar los problemas comunes: los hombres cultivados de una determinada época pueden estar en desacuerdo sobre las cuestiones de las que discuten, pero concuerdan, al menos, en la discusión de determinadas cuestiones. Por eso, un pensador pertenece a su época, está situado y datado, ante todo por las problemáticas obligadas en y por las que piensa.
>
> (*ibid.,* págs. 369-370)

Este enfoque de la cultura escolar, tal como es interiorizada en último término por los alumnos, ha sido desarrollada a propósito de la enseñanza secundaria o universitaria. Se trata, por tanto, más allá de los saberes y saber hacer particulares, de constituir categorías y esquemas de pensamiento. Esta comunidad de hábitos permite a quienes han hecho los mismos estudios, pertenecen al mismo cuerpo o a la misma escuela, reconocerse y comunicarse. ¿Puede encontrarse algún equivalente en la escuela primaria?

De alguna manera, dado que afecta a todos los alumnos de una generación, la cultura enseñada en la escuela primaria debería permitir la comunicación en el seno de una sociedad política más allá de las diferencias de condición social y

© Ediciones Morata, S. L.

profesional. ¿Cuál es el papel de la escuela primaria en la formación o transmisión del sentido común? Los maestros contribuyen, sin duda, a hacerla interiorizar por las nuevas generaciones, por el solo hecho de que son, junto con los padres, los adultos que, en nuestra sociedad, pasan la mayor parte del tiempo con los niños y adolescentes. Esto no significa *ipso facto* que la escuela constituya un lugar *específico* de formación del sentido común.

Un niño que, viviendo en nuestra sociedad, no asistiera a la escuela y no recibiera una instrucción equivalente, es probable que no aprendiera a escribir ni, quizá, a leer ni a contar. Sin duda, ignoraría todas las reglas gramaticales y ortográficas y sabría muy poco de historia, geografía o ciencias naturales, en el sentido en que esos saberes figuran en el *currículum.* ¿Este niño pensaría de otra manera? ¿Estaría excluido del sentido común, desprovisto de los esquemas y de las categorías de pensamiento más ampliamente compartidas en nuestra sociedad? Seguro que no, porque el sentido común es difuso, está contenido en la menor práctica, la menor interacción, el más menudo objeto, el más mínimo aspecto de la organización social. La escolarización no es una condición necesaria de la formación del sentido común, aunque está inscrito *también* en las prácticas escolares, en las formas de trabajo y de evaluación, en las relaciones de poder, en la disposición del espacio, el empleo del tiempo, en las formas de relación y de comunicación que prevalecen en la escuela. La escuela, en la medida en que se encarga ampliamente de los niños y los enfrenta con problemas intelectuales que no siempre encuentran fuera de ella, desempeña un papel fundamental en la adquisición de *ciertos aspectos del sentido común,* en la formación de las rutinas intelectuales gracias a las cuales damos por sentadas, evidentes, indiscutibles múltiples facetas de la realidad, así como las formas de describirlas, organizarlas desde el punto de vista lógico, transformarlas. De hecho, lo que consideramos evidente es el resultado de una construcción en parte arbitraria, pues otras sociedades humanas, a partir de las mismas bases biológicas, construyen otra visión del mundo y otras formas de pensar. Pero *el sentido común se define precisamente por el desconocimiento de esta arbitrariedad,* la certidumbre de que nuestra forma de ver el mundo y de definir la realidad es la única posible o, en todo caso, la única con sentido.

El aprendizaje del sentido común, es quizá, el componente mejor escondido del *currículum* oculto. Tanto mejor escondido en la medida en que salta a la vista. ¿Es consciente el maestro de que lleva a los niños a compartir el sentido común, los esquemas y categorías fundamentales de pensamiento desarrollados dentro de nuestra sociedad? Sin duda, se da cuenta de cuando en cuando, en particular si se enfrenta a niños que manifiestan una proporción suficiente de "insensatez", o sea de "locura", que le hacen comprender, de forma dispersa, que el sentido común no nace de modo espontáneo. Pero es raro que el maestro organice explícitamente su acción para afirmar el sentido común de sus alumnos, salvo, quizá en los cursos inferiores. Desde los 8 o 9 años, el niño parece tener el suficiente "buen sentido" para funcionar normalmente en una clase. El maestro se preocupa más bien de utilizar esta adquisición para invertirlas en las actividades de aprendizaje, la asimilación de saberes o de saber hacer específicos que se apoyan, sin duda alguna, en el sentido común, la lógica natural, los esquemas generales de pensamiento, pero que aspiran a la acumulación de un acervo cultural específico. En definitiva, *el aprendizaje del sentido común forma parte del aprendizaje del ofi-*

© Ediciones Morata, S. L.

cio de alumno. Eso mismo puede decirse de la mayor parte de los aprendizajes favorecidos por el *currículum* oculto, lo que no impide que surta efecto más allá de la escolaridad, efectos pertinentes desde el punto de vista de la integración social, en su sentido más amplio.

5.5. Aprender el oficio de alumno

Para asimilar la unidad de los aprendizajes más o menos ocultos, podríamos atenernos a dos observaciones principales:

a) el aula constituye un medio de vida especial, un grupo restringido, hasta cierto punto estable, inserto en una organización burocrática; las experiencias anteriores a la primera escolarización preparan en parte a la vida en este medio; por lo demás, hace falta aprender "sobre la marcha"; en el transcurso de meses y, después, de años, el escolar adquiere los saberes y el saber hacer, valores y códigos, costumbres y actitudes que lo convertirán en el perfecto "indígena" de la organización escolar o, al menos, le permitirán sobrevivir sin demasiadas frustraciones, o sea vivir bien gracias a haber comprendido las maneras adecuadas. En la escuela, se aprende el *oficio de alumno;*

b) el aprendizaje de la vida en un grupo restringido y en una organización burocrática prepara también, más allá de la escolarización, para vivir y funcionar en otras organizaciones, sea como trabajador, cliente, enfermo, reo, usuario, o para vivir en otros grupos restringidos. Lo que vive un adulto no es una reproducción estricta de su experiencia escolar, pero esa experiencia, en parte, es trasladable a otros tipos de grupos u organizaciones. En este sentido, la escuela prepara para la vida, al menos, a través del *hábito de actor social* y de las cualificaciones y conocimientos que permite adquirir.

Esos dos tipos de aprendizaje no se oponen, aunque unos se refieran a la vida de alumno y los otros a la vida adulta, porque, aprendiendo el oficio de alumno, se aprende también el de ciudadano, actor social o asalariado. El término "oficio" no se considera aquí desde el punto de vista de las calificaciones académicas o profesionales, sino de las "disciplinas" que permiten abordar una tarea productiva en el seno de una organización, con lo que ello supone de restricciones, retrasos, visibilidad, respeto a las normas en cuanto a los recursos que emplear, técnicas que utilizar, autoridades que consultar en cada etapa de un trabajo cualquiera.

Nos interesaremos más aquí por la primera categoría de aprendizajes, porque nos remiten más directamente a las normas de excelencia y a la evaluación. En efecto, nada puede entenderse de la enseñanza si olvidamos que el período de escolaridad no constituye solo un medio, una preparación para la vida, sino un *momento de la vida* en sí mismo, que tiene ya una organización compleja. *¡Tener éxito en la escuela, supone aprender las reglas del juego!*

Todo grupo social algo duradero y organizado construye su propia cultura, es decir un conjunto de saberes, saber hacer, reglas, valores, creencias, representaciones compartidas, que contribuyen a afirmar la identidad colectiva y el senti-

© Ediciones Morata, S. L.

miento de pertenencia de cada uno y permiten el funcionamiento estable del grupo u organización. Cuandos nos convertimos en miembros de un grupo u organización, tenemos que asimilar la cultura de los mismos para constituirnos en miembros de pleno derecho de ella. Este aprendizaje puede hacerse mediante la experiencia, en alguna medida, por la práctica, de modo que el nuevo miembro del grupo u organización, descubre poco a poco, lo que conviene hacer en cada situación, al precio, quizá, de tanteos. También ocurre que la organización o grupo se encargue de la formación o iniciación de los nuevos miembros, de maneras muy distintas según se trate de una empresa, partido político, club muy cerrado, asociación deportiva, banda o secta religiosa.

Cuando se habla de *cultura hospitalaria* o de *cultura carcelaria,* se designa sin ambigüedad la cultura compartida por las personas que se encuentran en el hospital o en la cárcel. Cuando se habla de *cultura escolar,* de ordinario no se designa lo equivalente respecto a las personas que se encuentran en la escuela, sino los saberes o saber hacer, costumbres y actitudes que *no pertenecen en sí ni a la escuela ni a las personas de la escuela.* La definición de la cultura escolar supera al sistema de enseñanza, aunque sea el lugar privilegiado no solo para su transmisión, sino para su práctica.

La atención dispensada al *currículum* formal impide a menudo ver que, como las demás organizaciones, *la escueta mantiene en secreto su cultura interna.* Y esto ocurre también porque, al menos para los alumnos, no hay demarcación clara entre la *cultura escolar, que se encama en el* currículum, *y la cultura de la organización, que es para los alumnos lo que la cultura hospitalaria para los pacientes, la carcelaria para los presos* o *la judicial para los reos.* No hay demarcación clara porque lo que deben aprender los alumnos de acuerdo con los objetivos generales de la enseñanza encubre, en parte, lo que deben aprender para mantener durante nueve años o más su papel dentro de la organización escolar para desempeñar adecuadamente su "oficio". Tomemos tres ejemplos:

a) aprender a leer y a escribir constituyen objetivos fundamentales de la enseñanza primaria en todos los países; pero también son condiciones de participación para proseguir la escolaridad; un alumno que no sepa leer ni escribir no puede desempeñar adecuadamente su papel de alumno, más allá de los 7 u 8 años, a medida que la parte de comunicación escrita crece respecto al conjunto del trabajo escolar. Un alumno de 10 años que no sepa leer ni escribir es un "inadaptado escolar", aunque sea completamente dócil, prudente, limpio, ordenado, comunicativo y pacífico. Y solo porque, privado de ese saber hacer básico, no podrá llevar a cabo ni la cuarta parte del trabajo que se le pida, al no poder comprender lo que de él se espera;

b) de igual modo, la construcción del número, el dominio de las operaciones aritméticas, el sistema métrico, la lógica de conjuntos y las relaciones constituyen recursos que se utilizan constantemente no solo en matemáticas, sino en multitud de tareas escolares, en lengua, geografía, ciencias, historia, actividades creativas y en gran cantidad de momentos de la organización de la vida colectiva;

c) desde hace una veintena de años, se insiste mucho en la necesidad de *aprender a aprender,* lo que supone especialmente, la capacidad de reali-

© Ediciones Morata, S. L.

zar un proyecto, organizar el trabajo, identificar las fuentes de información y servirse de ellas. Quien, al salir de la escuela, haya aprendido a aprender dispondrá de algunas bazas suplementarias en su vida de adulta, cada vez que se encuentre ante un problema que exija la adquisición de competencias de las que carezca. Pero es evidente que si un alumno aprende a aprender antes de su último año de escolaridad, supone otro tanto de ganancia para sus sucesivos maestros, que podrán dejarle mayor autonomía y dedicarse a otros menesteres. De nuevo, nos encontramos ante un aprendizaje con dos facetas.

A estos tres ejemplos tomados del dominio de los saberes y del saber hacer sobre todo cognitivos, podríamos añadir todos los que surgen del *currículum* moral o de los objetivos a veces denominados "no cognitivos": orden, limpieza, educación, servicialidad, espíritu de cooperación, respeto de la propiedad, no violencia, etc. Todos esos aprendizajes son necesarios tanto para la escuela como fuera de ella. Lo que, en un primer análisis, aparece como transmisión a cargo de la escuela de una cultura definida desde fuera de ella, puede ínterpretarse de otra manera: *asimilar el* currículum *supone convertirse en oriundo de la organización escolar, hacerse capaz de desempeñar su papel de alumno sin perturbar el orden ni exigir una atención especial.*

El funcionamiento de la organización escolar no exige, sin embargo, que todos los alumnos asimilen el conjunto del *currículum* y den pruebas de un elevado nivel de excelencia en todos los campos. Solo algunos de los aprendizajes previstos en el *currículum* formal tienen importancia vital en el funcionamiento de la organización. Y aún puede, debido a la selección, eliminar de determinados cursos o niveles, en los que "no tendrían cabida", a los alumnos que no hubieran aprendido suficientemente su "oficio".

Si no existe una demarcación clara entre la cultura escolar y la de la organización escolar, no hay tampoco un solapamiento absoluto. Es más adecuado hablar de intersección, de un conjunto de aprendizajes que corresponden *a la vez* a los objetivos y contenidos del plan de estudios y a las exigencias funcionales de la organización escolar. Aparte de esta intersección, encontramos dos conjuntos dispares:

a) por una parte, *el conjunto de componentes del* currículum *formal cuya asimilación carece de importancia crucial para la organización escolar,* porque no son objeto de ninguna evaluación formal, ya que la ausencia de aprendizajes al respecto no obstaculiza el trabajo escolar. Pensaremos, evidentemente, en disciplinas poco selectivas, como la educación física o artística, y en aquellas en las que la construcción de conocimientos es poco acumulativa, en las que los defectos del aprendizaje en los niveles inferiores no afecta prácticamente a la escolaridad posterior;
b) por otra parte, los *elementos de cultura que, con independencia de su funcionalidad para la organización, carecen de equivalente alguno en el* currículum *formal;* en este caso, es difícil identificar campos amplios de aprendizaje que importen a los maestros y a la organización escolar pero que estén ausentes por completo del *currículum* formal. En todo lo relativo a los métodos de trabajo y la disciplina, las exigencias propias de la escuela pueden justificarse siempre en función de objetivos educativos genera-

© Ediciones Morata, S. L.

les. Es evidente, no obstante, que la escuela es más partidaria del orden y el esfuerzo que del espíritu crítico o la creatividad. Puede pasar sin estos últimos aprendizajes, acomodándose muy bien a los alumnos dóciles y desprovistos de imaginación. En cambio, para la mayoría de los docentes, es vital conseguir de sus alumnos, a corto plazo, orden y aplicación en su trabajo escolar.

Este análisis nos conduce a guardar distancias respecto a la imagen de una escuela totalmente regida por la voluntad de transmitir de manera eficaz la cultura que se le ha encomendado difundir. Como organización, *la escuela tiene sus propias aspiraciones culturales.* En su escala, cada establecimiento tiende a transmitir también su propia cultura. Y sigue siendo cierto respecto a cada maestro en su propia clase. Por eso, *la excelencia escolar, definida en abstracto como la apropiación del* currículum *formal, se identifica muchas veces, en la práctica, con el ejercicio cualificado del oficio de alumno.* La evaluación informal consiste, pues, en gran parte, en asegurar que el alumno aprenda y desempeñe su cometido de manera adecuada. Es evidente que esto no es independiente de cierto dominio de los saberes y saber hacer inscritos en un plan de estudios. Pero este dominio se empareja con las formas y contenidos de un trabajo escolar que siempre, y hasta cierto punto, está desligado de sus finalidades educativas, transformando en un conjunto de rutinas, como cualquier actividad regular en una organización burocrática.

5.6. El trabajo escolar como conjunto de rutinas

Ya hemos subrayado, a propósito de la articulación del *currículum* en cursos sucesivos, la tendencia del maestro a modificar su enseñanza en el sentido de las expectativas explícitas o implícitas de los docentes que recibirán a sus actuales alumnos. Es una de las formas de interpretar el *currículum* formal en función de los imperativos de la organización y de la práctica pedagógica. No volveremos sobre ello. Insistiremos más sobre la cultura interna de una clase, sobre las exigencias propias de un maestro concreto. En la medida en que los maestros se parecen y viven las mismas restricciones, existen puntos comunes en todas las clases. Pero también hay diferencias. En el transcurso de sus estudios académicos, un alumno debe, por tanto, adaptarse cada año no solo a un programa nuevo, sino también a la cultura de un nuevo grupo, a las exigencias de un maestro nuevo, a un nuevo estilo de autoridad, a un nuevo tipo de actividades y trabajo escolar. Cuando un equipo de maestros se encarga de una escala compuesta de diversos grados consecutivos, puede esperarse una cierta unidad de métodos de trabajo, de la concepción de la enseñanza. En las escuelas en las que los docentes trabajan de manera estrictamente individual, la aleatoriedad de la formación de las clases hace que un alumno pueda seguir su escolaridad con una continuidad bastante grande o, por el contrario, vivir experiencias muy contrastadas, pasando de un maestro experimentado a un principiante, de una pedagogía muy tradicional a otra más activa, de un aula en la que se escribe durante todo el tiempo a otra en la que se discute sin cesar.

En rigor, para situar las exigencias y las prácticas de evaluación de un maestro, haría falta reconstruir la organización de conjunto del trabajo escolar en su

© Ediciones Morata, S. L.

clase. A partir de las observaciones de que disponemos, nos limitaremos a resumir un inventario de actividades rutinarias que alternan según los rituales y reglas variables de una a otra clase y cuyo peso en el horario o en la importancia simbólica dependen de las opciones pedagógicas del maestro.

En una clase de primaria ginebrina, el maestro y sus alumnos pasan juntos 26 horas por semana, 39 semanas al año, o sea algo más de mil horas al año. En abstracto, esas horas se dedican al estudio del programa. En concreto se reparten en "áreas" correspondientes a distintas materias, pero también en momentos diversos en cuanto a la forma del trabajo escolar. Distinguiremos los principales, tratando de identificar las características propias de un *buen trabajo* para cada uno de ellos, o sea las normas de excelencia propias, en parte al menos, de una determinada modalidad de trabajo escolar, normas de las que no siempre el maestro tiene en mente una formulación explícita:

1. *momentos de evaluación formal:* los mencionamos solo a título de recordatorio, pues los hemos analizado ya ampliamente; abarcan las actividades sometidas de modo más explícito a un juicio de excelencia; *trabajar bien* consiste, pues, en: *a)* tomar en serio el trabajo, hacerlo lo mejor posible; *b)* trabajar con bastante rapidez y de manera organizada, de modo que se dé respuesta a todas las preguntas; *c)* resolver los problemas, dar las respuestas correctas, hacer bien el trabajo pedido; *d)* cuidar la presentación y la ortografía:
2. *deberes para casa:* como su nombre indica, se hacen, en principio, fuera de clase; pero están preparados y controlados, y se supone que prolongan o preparan directamente el trabajo que se efectúa en la escuela; en este caso, *trabajar bien* consiste en: *a)* hacer uno mismo los deberes, sin copiarlos de otro ni ayudarse más allá de un límite razonable de los padres o de algún compañero; *b)* organizarse el conjunto de la semana para repartir el esfuerzo y atenerse a los plazos; *c)* realizar el trabajo por completo y bien; *d)* cuidar la presentación y la ortografía; *e)* superar con éxito el control sistemático o esporádico de los deberes, ya se trate de la corrección de los ejercicios o de pequeños controles sin nota;
3. *ejercicios individuales:* incluso en las clases más activas, en las que se practica el trabajo por proyectos, en equipos, los alumnos pasan una parte del tiempo haciendo ejercicios que aparecen en su libro o cuaderno, en un fichero o en clichés facilitados por el maestro; en las clases más tradicionales, los ejercicios individuales ocupan gran parte del tiempo escolar; en esos momentos, *trabajar bien* consiste en: *a)* leer con atención las instrucciones; *b)* ponerse a trabajar con rapidez sin plantear preguntas inútiles; *c)* hacer todos los ejercicios encomendados en el tiempo prescrito; *d)* hacerlos completamente y bien; e) cuidar la presentación y la ortografía;
4. *tareas discursivas menos estructuradas:* ya se trate de redactar textos, preparar conferencias, monografías o informes sobre tema libre o impuesto, *trabajar bien,* en este caso, consiste en: *a)* tomar la iniciativa cuando el maestro lo estimule; *b)* comprometerse personalmente en el trabajo, haciendo más que el mínimo aceptable; *c)* dar muestras de una relativa originalidad, de cierta imaginación; *d)* manifestar preocupación por la coherencia en la construcción del texto o de la exposición; *e)* llevar a tér-

© Ediciones Morata, S. L.

mino la tarea emprendida; *f)* interesar al maestro y a los otros alumnos; *g)* cuidar la expresión, presentación y la ortografía, si se trata de un texto escrito;

5. *situaciones de investigación:* se pone a los alumnos ante un problema o enigma que no tiene *una* respuesta exacta, sino que implica un proceso de reflexión individual o colectiva; *trabajar bien* consiste en: *a)* interesarse por el problema, manifestar el deseo de resolverlo; *b)* dar pruebas de imaginación y curiosidad; *c)* trabajar con método y perseverancia, sin abandonar a mitad de camino; *d)* expresar con seguridad y precisión las hipótesis y soluciones deducidas;
6. *participación en clases y discusiones colectivas:* son los momentos en que el maestro estimula al conjunto del grupo de clase, bien para explicar un concepto, introducir un trabajo, bien para suscitar un intercambio a propósito de un problema, un acontecimiento, un proyecto: *trabajar bien* consistirá en: *a)* manifestar interés por el tema tratado o discutido; *b)* escuchar con atención al maestro o a los demás alumnos y tener en cuenta lo que dicen; *c)* intervenir de manera activa en la conversación cuando el maestro pide la participación del alumno; *d)* pedir la palabra y no extenderse demasiado; *e)* no salirse del tema, observar cierta disciplina que facilite los intercambios;
7. *trabajo en grupos:* los alumnos trabajan en grupos de dos o tres en una tarea común, que puede ser la misma para todos los grupos o variar de uno a otro equipo; esta tarea puede consistir en hacer los ejercicios que se realizarían en otros momentos o clases de manera individual, de forma colectiva; pero algunos maestros se esfuerzan para inventar tareas que exijan la cooperación de varios alumnos, que les impulsen a ponerse de acuerdo sobre el camino a seguir, a compartir el trabajo y a ponerlo en común, comprobando las aportaciones de cada uno para llegar al resultado final; en ese caso, *trabajar bien* consiste en: *a)* comprometerse en los aspectos intelectuales de la tarea; *b)* participar en el juego del trabajo de equipo, sin individualismo, sin tratar de llevar la voz cantante, sin suscitar conflictos; c) efectuar una parte equitativa del trabajo de reflexión y de realización.

Este inventario no abarca todos los tipos de actividades. Hemos dejado de lado las actividades creativas, los trabajos manuales, el teatro o el deporte porque, en estos terrenos, las normas de excelencia no son las típicas del trabajo escolar, aunque estén adaptadas a la edad de los alumnos.

Para el maestro, en el trabajo diario, el buen alumno no es solo el que domina el *currículum,* sino también, y quizá más, el que se compromete en las actividades propuestas o impuestas y respeta las reglas. Es evidente que estas últimas atañen al valor intelectual, en sentido estricto, del trabajo elaborado, a su exactitud en las tareas de precisión, a su corrección en las referentes al respeto a las normas, a su validez en las que requieren respuestas justas, a su originalidad en las tareas creativas. Pero a menudo, a estos criterios de excelencia se añaden otros:

a) *respeto a las convenciones y normas de presentación, escritura, confección, corrección;* todo trabajo escrito exige, en especial en la escuela, "guardar

© Ediciones Morata, S. L.

las formas"; algunos maestros son intransigentes al respecto, y otros, menos; pero ninguno permanece indiferente a estos aspectos formales;

b) *respeto a las reglas de cooperación y de comunicación;* el trabajo escolar no es solitario; está destinado al maestro, a veces a los padres o a los demás alumnos; se desarrolla en el seno de un grupo cuyo funcionamiento depende de la disciplina de cada uno; la *manera* de hacer importa tanto como la calidad del trabajo: silencio, rapidez, organización, visibilidad, limpieza, calma, precisión y educación en la expresión; respeto al trabajo de los demás;

c) *compromiso con la tarea:* interés, perseverancia, esfuerzo, participación.

Volvemos a encontrar la interrelación puesta de manifiesto en el capítulo anterior entre excelencia y conformidad. Conformidad con las convenciones gráficas, lingüísticas o matemáticas; pero conformidad también con las normas morales, en la relación con los otros y con las tareas propuestas.

5.7. Un trabajo distinto a los demás

El trabajo escolar no es como los demás porque carece de utilidad inmediata, visible, en el sentido de que lo producido rinda algún servicio a alguien, resuelva un problema real o enriquezca un patrimonio. Su principal razón de ser consiste, en principio, en favorecer o consolidar los aprendizajes. En la práctica, tiene también la función de ocupar y disciplinar a los alumnos. Pero esto no basta para conferirle un sentido. Desde CLAPARÉDE se habla de *educación funcional;* desde FERRIÈRE, las corrientes de la *escuela activa* se esfuerzan para suscitar actividades que tengan como motor un proyecto personal; desde FREINET, el movimiento de la *escuela moderna* se esfuerza para hacer del trabajo escolar un trabajo creador y útil. Pero en la escuela primaria pública, esas corrientes no son mayoritarias, incluso aunque, en muchas aulas, se trate de preservar momentos en los que el trabajo no sea una coacción arbitraria, sino la consecuencia de una elección personal.

La mayor parte de las tareas escolares son impuestas por el maestro. En el mejor de los casos, su interés intrínseco o su aspecto lúdico bastan para mantener la actividad. A menudo, solo se soporta el trabajo para asegurarse ciertas ventajas o evitarse problemas. En este sentido, se aproxima a las tareas profesionales que se realizan por motivos puramente lucrativos, realizadas sin alegría ni interés personal de quienes las llevan a cabo, que buscan sobre todo la remuneración. El trabajo escolar no procura remuneración monetaria alguna, sino que garantiza de inmediato la aprobación de los adultos y, quizá a más largo plazo, el éxito escolar. *En la escuela, hacer un buen trabajo consiste en realizar un trabajo que uno no ha escogido y por el que uno no tiene por qué sentir mayor interés.*

El carácter repetitivo de las tareas escolares no contribuye a acrecentar el interés. Muchos alumnos, cuando descubren una actividad nueva, manifestan curiosidad. Las primeras sumas, las primeras multiplicaciones, las primeras medidas de áreas, las primeras construcciones de rectángulos, las tentativas iniciales con el diccionario, los primeros ejercicios sobre el condicional movilizan incluso a los alumnos que suelen ser pasivos. En esos precisos momentos, tienen la

© Ediciones Morata, S. L.

impresión de descubrir y aprender algo. Pero ese interés se esfuma, en la medida en que la escuela tiene el secreto de la repetición y del ejercicio. Es cierto que algunos maestros hacen considerables esfuerzos para variar las situaciones y tareas, para crear un efecto de sorpresa, para insertar las operaciones rutinarias en el marco de problemas nuevos. Pero no todos los docentes se toman esas molestias. En muchas clases, los ejercicios son muy estereotipados: operaciones y problemas en cadena, frases que analizar y transformar, ejercicios de completar frases, correspondencias, construcciones de clasificaciones, cálculos de múltiplos o de divisores, formas verbales que completar o transformar, figuras que construir. Todos los ejercicios son distintos en cuanto a los detalles, pero tienen la misma forma y pronto dan la impresión de lo ya conocido. *En la escuela, hacer un buen trabajo consiste en hacer el encomendado, aunque sea repetitivo y aburrido.*

Asimismo, consiste en hacer bien un trabajo extremadamente *fragmentado.* Las pedagogías del proyecto, de las situaciones matemáticas, de las actividades-marco se esfuerzan para proponer empresas de más larga duración: desarrollar una investigación matemática, comenzar una experiencia científica, editar un periódico, construir una maqueta, hacer una encuesta, organizar una exposición, preparar un espectáculo. La realización de un proyecto puede, por tanto, ocupar varios días o semanas, y no toca a su fin hasta acabar el proyecto. Esto no excluye momentos de trabajo bastante fatigoso: la comprobación de una encuesta es una operación muy laboriosa; en la preparación de un espectáculo, los ensayos y la puesta a punto son muy exigentes; la organización de una exposición pública impone muchas restricciones respecto a la presentación y la escritura. Pero, al menos, esas tareas forman parte de un proyecto de conjunto que les da una justificación.

Muchas tareas carecen de esa amplitud y no se inscriben en un proyecto a largo plazo. Se imponen para unos minutos, para media hora, dos horas. A menudo, se trata de una *serie* de ejercicios más o menos dispares. Una vez hechos y corregidos, no se habla más de ellos y se pasa a la siguiente actividad. Ese fraccionamiento se debe en gran medida a la existencia de un horario semanal. En la enseñanza primaria, no viene impuesto por la división del trabajo entre profesores especializados, como ocurre en la secundaria. Se refiere más bien a la necesidad de equilibrar el empleo del tiempo, a hacer alternar el trabajo intelectual y el manual, las tareas individuales y las actividades colectivas, los momentos de juego y otros más austeros, lengua y matemáticas, momentos de trabajo duro y momentos relajados. Esta voluntad de equilibrio, realista ante las capacidades de atención de los alumnos de edades comprendidas entre los 6 y 12 años, puede abocar a la adopción de un horario rígido. Hace mucho tiempo fue impuesto por la administración escolar. Sin embargo, el maestro puede establecerlo a su gusto con la condición de que respete el reparto prescrito entre las distintas materias. Algunos maestros se toman muchas libertades en relación con el horario mandado y se dejan guiar por las ocasiones, por lo que aportan los alumnos, por las secuelas del trabajo realizado en clase. Otros, en cambio, respetan el horario al pie de la letra, cortan las actividades "porque es la hora" y comienzan otras "porque es la hora". Se esfuerzan, pues, para calibrar el trabajo escolar de manera que ocupe con exactitud el tiempo disponible: 15 minutos para operaciones, aquí; 25 minutos para 3 ejercicios de conjugación, allá; 1 hora 15 minutos para una composición, acullá. Esta división conduce a una *fragmentación* extremada

© Ediciones Morata, S. L.

del trabajo escolar, con una rápida alternancia de fases de puesta en marcha, trabajo intensivo, reordenación, transición a otra actividad. *En la escuela, hacer un buen trabajo consiste en comprometerse en tareas fragmentarias,* aceptar construir un rombo desde las 8 a las 8,30, responder a preguntas sobre un texto desde las 8,30 hasta las 9,05, cantar de 9,05 a 9,20, ir al recreo, buscar homónimos de 9,40 a 10,10, hacer a continuación 10 minutos de cálculo mental y después 30 minutos de lectura continuada. Este *despropósito* permanente exige no solo unas mínimas competencias en cada materia, sino la capacidad de movilizarlas en unos minutos. Algunos alumnos lentos o distraídos dan a menudo la impresión de empezar a comprender lo que hay que hacer en el momento en que los más rápidos casi han terminado y cuando el maestro se apresta a anunciar una nueva actividad...

En la escuela, hacer un buen trabajo consiste también en razonar, escribir, calcular, dibujar, expresarse, leer permaneciendo constantemente bajo la mirada del maestro y, a veces, de otros alumnos. Algunos profesionales están habituados a trabajar ante un público que sigue paso a paso sus ensayos y errores. En muchos oficios, los profesionales en ejercicio no soportarían que se los observase de modo permanente. Entregan un producto terminado cuya forma de producción queda en parte oculta. En clase, el trabajo de un alumno es siempre visible. El maestro puede mirar por encima del hombro, pedirle que le lleve su cuaderno, intervenir en su trabajo, formular una proposición sin dejar que el alumno tenga tiempo para reflexionar, prever un error aún no cometido, exigirle que elija o que avance más rápido de lo que puede. Armado, en general, de buenas intenciones, el maestro se inmiscuye, no obstante, sin cesar en la "esfera personal" de los alumnos.

Es obvio: *en la escuela, hacer un buen trabajo consiste en realizar un trabajo no retribuido, en gran medida impuesto, fragmentado, repetitivo y supervisado constantemente.* Podemos concebir que, en esas condiciones, la energía de los alumnos no se invierta siempre en la búsqueda de la máxima excelencia posible. El papel del maestro consiste en hacer que los alumnos trabajen y mantener su compromiso con la tarea a pesar de la fatiga, del deseo de hacer otra cosa, del aburrimiento o de la falta de sentido de ciertas actividades para el alumno. Pero ese control respecto al compromiso en relación con el trabajo escolar se duplica con el ejercicio sobre su calidad, sobre el grado de excelencia que manifiesta.

Ese es el papel principal de la evaluación informal que el maestro practica a diario.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO VI

Grandeza y miseria del libro de texto*

Por José GIMENO SACRISTÁN
Universidad de Valencia

> "Nos pasamos la vida preguntándonos qué rayos le sucede al sistema educativo y lo que le sucede es que falla todo, empezando por la consideración social del libro. Ningún niño que acuda de la mano de sus padres a comprar sus manuales escolares en el *híper* volverá a creer en la cultura. Creerá antes en las huevas de bacalao que en los puntos cardinales".

Así ironizaba Millás en el comienzo del curso académico sobre la consideración intelectual y social del libro de texto como objeto cultural en un artículo irónico y crítico publicado en la prensa española.

Por nuestra parte en otro lugar opinábamos que

> "El enemigo de la lectura no reside, como en la actualidad algunos temen, en la cultura audiovisual que domina en los medios de comunicación y en la extensión de las nuevas tecnologías, sino en las desafortunadas prácticas dominantes de leer a las que sometemos a los alumnos durante la escolaridad" (GIMENO, 2001[1]).

Queríamos poner de manifiesto la paradoja de que existiendo múltiples formas de leer y disponiendo de numerosos materiales, en los que ejercer las funciones de la lectura, en la pedagogía más al uso en las escuelas, sin embargo, con el dominio de espacio y de tiempo escolar que tienen los libros de texto, se reducen drásticamente las posibilidades de las formas, las funciones y los materiales de lectura. Y en esa especialización o reducción, el libro de texto se configura como el instrumento que realiza esas funciones de forma monopolista.

El monopolio de la actividad y la reducción de la circulación de información que supone su presencia y uso han provocado movimientos de rechazo a los libros de texto porque son responsables del establecimiento de una pedagogía (…) Para las posiciones más radicales, el libro de texto va ligado a una metodología conservadora y se convierte en objeto de denuncia por ser una herramienta cultural para transmitir una cultura o conocimientos empobrecidos. Por nuestra parte, compartiendo en muy buena medida estas ideas, nos preguntamos qué sería de la docen-

---

* RODRÍGUEZ, J. y cols. (Eds.), (2009): *10th Conference on Textbooks and Educational Media.* Cap. I, págs. 19-29. Santiago de Compostela. IARTEN.

[1] GIMENO SACRISTÁN, J. (201), *Educar y convivir en la cultura global.* Madrid, Morata.

© Ediciones Morata, S. L.

cia si los profesores no contaran con este “hermano” y compañero insustituible para desarrollar los quehaceres en la educación.

Ese monopolio va ligado a una depauperación cultural del objeto que denominamos libro de texto (el Libro, por antonomasia), porque el formato conduce a ello inevitablemente. Durante la escolaridad, las actividades y los tiempos de leer textos, están mediadas por ese artefacto que se ha convertido en una herramienta de la que no se puede prescindir, mediador de las informaciones que circulan en los centros educativos y en la aulas. Por lo tanto, responsable de la calidad del conocimiento que podrán obtener sus usuarios (estudiantes y profesores) y, por lo tanto de la calidad de la educación. Es un objeto especial que se ha configurado como dominante en la escolarización, como un instrumento capital para proporcionar información que, traducida pedagógicamente, sirve de contenido al conocimiento que al usuario de los libros de texto se le pide que elaborase.

Dado que el libro de texto es el tipo de libro dominante y el que básicamente provee de textos a la enseñaza, se podría concluir que la cultura que proporciona la escuela es bastante pobre al tener como depositario al libro de texto. Es una conclusión excesivamente rotunda y que no contempla matices, pero está en la base de muchas de las valoraciones que se han hecho en la historia reciente, y que en la actualidad adquieren una mayor vigencia ante el incremento de la variedad de fuentes de información y de soportes existentes, que no derrumban el muro del uso dominante del libro de texto.

6.1. Un objeto peculiar

La peculiaridad del libro de texto, para comenzar a delimitar su carácter como objeto pedagógico único, está en su propia apariencia. Si preguntamos a cualquier persona, incuso a un niño o niña con poca experiencia escolar, cuál de los libros, cuya cubierta está en la Figura 6.1., corresponde a un libro de texto, pocos fallan en acertar que es el de Matemáticas. En alguno de los demás se producen a veces dudas. Pero incluso el que ocupa el centro, que corresponde a una “enciclopedia”, considerando el título completo, no se percibe como un libro de texto. A la pregunta de si el libro de Matemáticas es un libro de lectura en tiempo libre, de entretenimiento o de placer, se responde inequívocamente que no lo es.

Es decir, que la misma apariencia del libro delata su contenido y a él se asocian las connotaciones derivadas de las experiencias escolares que hemos tenido con el texto. Es un libro para llevar a clase, para estudiar y hacer ejercicios, no para entretenerse, ligado a la realización de tareas académicas, fuente de la información a partir de la cual se realizará la evaluación concluida con éxito. Lo que significa que poder abandonar el libro es señal del éxito académico, de modo que no tendremos que tenerlo cerca más tiempo de lo estrictamente necesario.

6.2. La experiencia posible con el libro de texto

En la Figura 6.2. se reflejan la pérdida de posibilidades, las limitaciones que el libro de texto conlleva en los procesos de comunicación de la cultura como experiencia humana acumulada; lo que podríamos denominar como las fuentes

© Ediciones Morata, S. L.

Figura 6.1. *La peculiaridad del libro de texto está en su propia apariencia.*

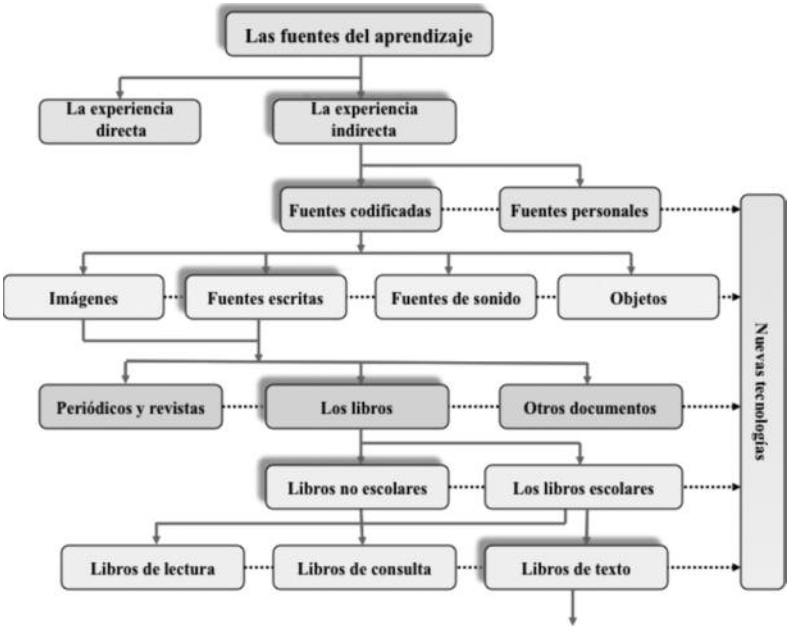

Figura 6.2. *El libro de texto como último reductor de la experiencia.*

del saber, de las experiencias y culturas vividas por nuestra especie, susceptibles de ser propagadas porque guardamos memoria de ellas. El libro de texto viene a representar un último paso en el proceso de especialización pedagógica de los procesos de transmisión de los saberes, el último reductor de la experiencia en las aulas.

© Ediciones Morata, S. L.

La primera limitación: tenemos que acudir al archivo *de la experiencia de otros que, solo de forma vicaria, podemos hacer nuestra.* Las fuentes del aprendizaje en general son, en definitiva, las experiencias humanas. A partir de ellas nos socializamos; las asumimos, las renovamos, las modificamos, las enriquecemos… las aprendemos. Esas experiencias son personales y de su vivencia nos queda huella indeleble, bien en la memoria de la tradición oral, bien en alguna forma de codificación. De nuestra experiencia directa, personal, se obtiene un conocimiento seguro imborrable. Pero en la cultura y vida de las sociedades medianamente complejas, el ámbito de lo que podemos experimentar personalmente, es muy reducido. Por ejemplo, no podemos tener las experiencias de los demás, ni tampoco la experiencia personal directa del frío de la superficie de la Luna, ni de lo que se sufre en una guerra, ni de cómo se vive en lugares remotos, ni cómo vivieron en el pasado otras generaciones. Pensar la escuela como un medio en el que se pueda recrear la experiencia humana solo es admisible si lo entendemos como una metáfora (un "como si..."). He aquí una primera reducción o limitación a la que nos refiríamos.

Tenemos que considerar básicamente la experiencia codificada. En las escuelas podría aceptarse como normal el valerse de la experiencia de los otros, de lo que les ocurrió, lo que pensaron, hicieron o sintieron, poder aprovechar la experiencia de los demás: abuelos, artistas, profesionales, etc., aprovechando su experiencia y saberes directos. Lo normal es que esta posibilidad no se ponga en práctica con mucha frecuencia Para generar un proyecto de difusión-transmisión de cultura se tiene que recurrir a las fuentes codificadas del saber, única forma de acceder a lo que se hizo, pensó o sintió en otros tiempos y lugares. Esta "limitación", o segunda restricción, es la que da genuino sentido a la escolaridad y la que puede explicar algunas de las dificultades de aprendizaje. Así como un motivo de graves problemas si no se subsanan los déficit de comprensión de lenguaje, puesto que nos exige aprender a través de un mundo de signos abstractos, como es la lecto-escritura. Esta es la gran oportunidad: poder acceder a todo lo escrito, si se está capacitado; en este caso, alfabetizado.

Otras formas de codificación de la cultura no tan frecuentes en la escuela como en la vida. La especie humana codificó de distintas formas su experiencia para comunicarse con otros y poder transmitírsela. Lo hizo, en primer lugar, seguramente con la palabra, pero desde muy temprano básicamente con la imagen, el dibujo y otros signos. La codificación sonora (la posibilidad de reproducir la voz de otros sin su presencia) fue mucho más tardía.

La actualidad de la educación a través de la imagen es un problema no precisamente reciente. Antes que utilizar el catecismo (el primer antecedente de uso masivo de "libro de texto" escrito) se indoctrinó con la imagen o recurriendo al uso de soportes con texto e imagen. Ahí están como ejemplo los libros que se denominaron *Biblia de los pobres (Biblia pauperum),* aunque deberían llamarse con más propiedad *de los ignorantes e iletrados*. Se transmiten los mensajes o contenidos a través de textos ilustrados, o solamente con imágenes, que son utilizadas como guiones para darle significado a la narración. La imagen es un componente intuitivo. Un formato que se reproduce hasta hoy día en los libros de texto, como también se hace en el cómic.

La imagen en cuanto componente del libro ensalza al texto (caso de las letras capitales en los libros escritos a mano o en los primeros incunables). En ocasio-

© Ediciones Morata, S. L.

Figura 6.3. ***Biblia Pauperum.*** *Venecia, Giovanni Andrea Vavassore, (ca. 1530).*

nes es el propio texto el que se convierte en imagen. Hace más ameno el objeto *libro*, pero no necesariamente el contenido. El formato no suele cuidar la interacción entre texto e imagen, siendo ésta un elemento de ocupación de espacio y nada más.

De todas las codificaciones posibles de los contenidos, la escritura se convirtió en la dominante con la escolaridad. La Figura 6.4. es un fragmento de un cartel para la enseñanza oral de la Historia, compuesto de un sucesión de viñetas secuenciadas cronológicamente. La ilustración de escenas representa a personajes, acontecimientos señalados, etc.

Figura 6.4. *Cartel para la enseñanza de la Historia, 1915.*

© Ediciones Morata, S. L.

En un tiempo no muy lejano, antes del descubrimiento de las modernas tecnologías de impresión y fotoimpresión de imágenes, el libro *de texto* ponía mucho más énfasis en el texto, componente fundamental de las páginas que lo forman. El texto es el responsable de transmitir el contenido, mientras la imagen es solo una llamada de atención, un motivo para poder relajarse del arduo proceso mental de descodificar la escritura, no siempre pertinente, sobre los significados de texto. Un tipo de código éste, que abusando de su uso llegó a dar nombre a una metodología paradójica y despectivamente denominada *libresca.*

Inmersos en el mundo de la imagen en el que vivimos, el libro de texto no puede absorber la profusión de imágenes y competir en atractivo con otro tipo de libros y materiales existentes en el mercado. De este modo aparece otro punto de referencia para distinguir lo que es el libro de texto dentro del universo de lo escrito: el quedar configurado como un libro singular, al lado de otras muchas fuentes de información.

© Ediciones Morata, S. L.

J. Gimeno Sacristán (Comp.)

Saberes e incertidumbres sobre el currículum

Mariano Fernández Enguita • Jurjo Torres •
Carmen Rodríguez • Miguel González Arroyo •
José Antonio Pérez Tapias • Juan Bautista Martínez •
Francisco Beltrán • Javier Marrero •
Jaume Martínez Bonafé • Jesús Rodríguez •
María Clemente • Miguel Ángel Santos •
Félix Angulo • Rosa Vázquez •
Juan Manuel Álvarez • Rafael Feito •
Justa Bejarano • Jesús Jiménez •
Miguel López Melero • José Contreras •
Nieves Blanco • Francisco Imbernón •
Jaume Carbonell • Eustaquio Martín

Morata